

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**SEBASTIÃO SILVA SOARES**

**NARRATIVAS DE SI: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES**  
**FORMADORES INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR**

**UBERLÂNDIA/MG**

**2019**

**SEBASTIÃO SILVA SOARES**

**NARRATIVAS DE SI: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES  
FORMADORES INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães

**UBERLÂNDIA/MG**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S676n      Soares, Sebastião Silva, 1985-  
2019      Narrativas de si [recurso eletrônico] : trajetórias formativas de  
professores formadores iniciantes no ensino superior / Sebastião Silva  
Soares. - 2019.

Orientador: Selva Guimarães.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.915>  
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Ensino superior - Licenciatura. 3. Professores  
universitários - Pesquisa. 4. Professores universitários - Formação  
profissional. I. Guimarães, Selva, 1960-, (Orient.) II. Universidade  
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.

---

CDU: 37

**SEBASTIÃO SILVA SOARES**

**NARRATIVAS DE SI: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES  
FORMADORES INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Selva Guimarães – PPGED/UFU (Orientadora)

---

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – UNICEUB/UNIUBE

---

Profa. Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs – PPGEDUC/UFG/Regional Catalão

---

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo – PPGED/UFU

---

Profa. Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos – PPGED/UFU

*À minha mãe, Maria das Dores (sempre presente), que mesmo diante das dificuldades financeiras e a falta de escolarização na sua história de vida, acreditou na importância da educação humana, escolar e acadêmica na formação dos seus filhos. A você, Mãe, isso é mais que uma dedicatória de um trabalho acadêmico, é símbolo do meu amor, carinho e reconhecimento pelos ensinamentos, sabedoria e saberes construídos ao seu lado, como pessoa e profissional.*

## AGRADECIMENTOS

É o momento de relembrar e agradecer as pessoas que participaram comigo desta trajetória do doutorado. Esse percurso não foi fácil, mas ao lado de vocês, os momentos difíceis e turbulentos, tornaram-se superáveis pela ajuda, contribuição e, acima de tudo, a compreensão e carinho transmitido.

Ao maravilhoso Deus, pela vida e sabedoria concedida no itinerário da minha história.

A Nossa Senhora de Fátima, minha guia e protetora nos momentos difíceis e alegres deste percurso e, ao longo da minha vida.

Ao meu pai (*in memoriam*), pela vida, desafios e superação que nossa história foi construída.

À minha mãe (*in memoriam*), pelo amor, respeito e sabedoria na minha história (pessoal, acadêmica e profissional), tornando-se esperança e fonte de inspiração.

Aos meus familiares, sogros e amigos, pela compreensão da ausência e, palavras transmitidas na superação dos obstáculos vivenciados nesse percurso.

A minha esposa, Roberta Gama, pelo amor, apoio, respeito e companheirismo. A você, Roberta, reitero os mais sinceros agradecimentos de gratidão.

A minha criança canina, Luby, que chegou para alegrar meu coração e mente, em um dos momentos mais difíceis deste trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Selva Guimarães, meus sinceros agradecimentos e respeito pelas aprendizagens construídas ao seu lado. Obrigado por me apresentar o universo das narrativas por meio da história oral de vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulino Murillo Estepa, pela receptividade, orientações e reflexões realizadas durante o estágio sanduíche na Universidade de Sevilla – Espanha.

Às Profas. Dras. Graça Cicillini e Geovana Melo, pelos ensinamentos e orientações para a concretização da pesquisa durante o exame de qualificação.

À Capes, pelo financiamento das bolsas de estudos na realização da pesquisa, em âmbito nacional e internacional.

À Universidade Federal do Tocantins, pela concessão da licença capacitação docente para concluir esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pela oportunidade de vivenciar tantas experiências, vivências e aprendizagens.

Aos colegas e amigos do Programa de Pós-graduação, pelos convívios e amizades construídas neste itinerário.

Aos Técnicos em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em especial, ao James, pelos esclarecimentos, conversas e incentivos sempre.

Aos professores formadores iniciantes participantes da pesquisa, meus agradecimentos pela contribuição e participação na realização do trabalho. A participação de vocês foi essencial na concretização e êxito do estudo.

Aos amigos e colegas de trabalho da Universidade Federal do Tocantins, pelo apoio e conhecimentos compartilhados.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente, que contribuíram na realização desta trajetória, expresso o meu muito OBRIGADO!

*As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavra (LARROSA, 2002, p. 21).*



## RESUMO

Este estudo insere-se na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O trabalho teve por objetivo compreender a constituição das trajetórias formativas de professores formadores iniciantes em instituições federais de Ensino Superior na região Norte do Brasil. A abordagem metodológica foi vinculada ao campo da história oral de vida, em diálogo com a pesquisa narrativa e o estudo (auto)biográfico, ancorado nas ideias de Connelly e Clandinin (1995), Larrosa (2002), Bom Meihy (2000), Guimarães (2006), Thompson (1992), Nóvoa e Finger (2010), Ferrarotti (2010), Bolívar (2016), dentre outros. Os colaboradores foram seis formadores, em fase inicial da carreira docente na universidade, atuantes nos cursos de licenciatura em História, Pedagogia e Educação do Campo, de duas instituições de Ensino Superior. Na metodologia do estudo, empregou-se a técnica da entrevista narrativa, abordando a história de vida, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. Para a análise das narrativas, utilizou-se na pesquisa uma leitura Interpretativa-Compreensiva. As experiências narradas revelaram que a fase inicial na docência universitária foi apreendida pelos professores, como um tempo de validação dos aprendizados apreendidos no decorrer da trajetória formativa de vida e profissional. A partir da análise compreendeu-se que, a constituição das trajetórias formativas dos formadores iniciantes atuantes nos cursos de licenciatura estava diretamente relacionada às experiências de vida, formação e profissão, num movimento alternado entre aprendizagens e ressignificação de experiências pessoais e coletivas, como um processo permanente de revisão e formação.

**Palavras-chave:** Histórias de Vida. Trajetórias Formativas. Professor Formador Iniciante. Ensino Superior. Licenciatura.

## ABSTRACT

This study is part of the Research line of Knowledge and Educational Practices of the Post-graduation Program in Education at the Federal University of Uberlândia (UFU). The goal of this work was to understand how is constituted the formative trajectories of beginning teacher educators in federal institutions of Higher Education in the Northern region of Brazil. The methodological approach was linked to the field of oral life story in dialogue with narrative research and (self) biographical study, anchored in the ideas of Connelly and Clandinin (1995), Larrosa (2002), Bom Meihy (2000), Guimarães (2006), Thompson (1992), Nóvoa and Finger (2010), Ferrarotti (2010), Bolívar (2016), among others. The collaborators were six teacher's trainers, in the initial phase of the teaching career in the university, acting in teaching training courses of Pedagogy, History and Field Education, of two institutions of Higher Education. As study methodology, the narrative interview was used, addressing teachers' life story, training and professional development. For the narrative analysis we used an Interpretative-Comprehensive reading. The experiences reported revealed that the initial phase in university teaching was taken by the professors as a time of validation of the learning apprehended during the formative life and professional trajectory. From the findings in the research, it was understood that the formation of the beginning teacher in the teaching training courses studied was directly related to life experiences, in an alternating movement between learning and re-signification of personal and collective experiences, as a permanent process of review and training.

**Keywords:** Life Stories. Formative trajectories. Teacher Trainer Beginner. Higher education. Teaching Training Course.

## RESUMEN

Este estudio forma parte de la línea de investigación Saberes y Prácticas Educativas del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia. El objetivo de este trabajo fue comprender las trayectorias formativas de profesores formadores iniciantes en las instituciones federales de Enseñanza Superior en la región Norte de Brasil. El enfoque metodológico se vinculó al campo de la historia oral de vida, en diálogo con la investigación narrativa y el estudio (auto) biográfico, anclado en las ideas de Connelly y Clandinin (1995), Larrosa (2002), Bom Meihy (2000), Guimarães (2006), Thompson (1992), Nóvoa y Finger (2010), Ferrarotti (2010), Bolívar (2016), entre otros. Los colaboradores fueron seis formadores, en fase inicial de la carrera docente en la universidad, con actuación en los Cursos de Grado en Pedagogía, Historia y Educación del Campo, de dos instituciones de Enseñanza Superior. En la metodología del estudio se utilizó la entrevista narrativa, con abordaje en la historia de vida, la formación y el desarrollo profesional de los profesores. Para el análisis de las narrativas, se utilizó una lectura Comprensiva-Interpretativa en la investigación. Las experiencias relatadas revelaron que la fase inicial en la docencia universitaria fue aprehendida por los profesores, como un período de validación de los aprendizajes alcanzados en el transcurso de la trayectoria formativa de vida y profesional. A partir de los hallazgos de la investigación se entendió que, la constitución de las trayectorias formativas de los formadores iniciantes que actúan en los cursos de grado investigados, estaba directamente relacionada con las experiencias de vida, formación y profesión, en un movimiento alterno entre los aprendizajes y la resignificación de experiencias personales y colectivas, como un proceso permanente de revisión y formación.

**Palabras clave:** Historias de Vida. Trayectorias Formativas. Profesor Formador Iniciante. Enseñanza Superior. Graduación.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Formação para a docência universitária .....	86
Figura 2 – Floresta amazônica.....	93
Figura 3 – Motivações para o ingresso na docência superior.....	273
Figura 4 – Saberes evidenciados nas narrativas dos formadores.....	307
Mapa 1 – Estados da região Norte do Brasil, de acordo com a divisão regional do IBGE.....	92
Mapa 2 – Universidades federais da região Norte do Brasil .....	95
Mapa 3 – Mapa de Rondônia com os <i>campi</i> da Unir assinalados .....	100
Mapa 4 – Mapa do Tocantins com os <i>campi</i> da UFT assinalados .....	107

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

Quadro 1 – Dados relativos à realização das entrevistas .....	134
Quadro 2 – Perfil biográfico dos formadores .....	243
Tabela 1 – Expansão do Ensino Superior – universidades federais .....	98
Tabela 2 – Dados de cursos, vagas e concorrência.....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPA	Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRAS	Centro de Referências de Assistência Social
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAC/FUNAM	Faculdade de Tecnologia Alto Médio São Francisco
FCAP	Faculdade de Ciências Agrárias do Pará
FIES	Fundo Nacional de Financiamento Estudantil
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo
GEPEGH	Grupo de Estudos e Pesquisas em História
GT	Grupo de Trabalho
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice do Desenvolvimento Humano Municipal

IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFPA	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INFOENER	Sistema de Informação Energético da Universidade de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MTD	Movimento dos Trabalhadores Desempregados
NAP	Núcleo de Atividade para a Promoção da Cidadania
NAPP	Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIN	Programa de Integração Nacional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGCS	Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde
PPGDAP	Programa de Pós-graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo
PROEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfMat	Programa de Mestrado Profissional em Matemática
PROFOR	Programa de Formação Docente Continuada
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais
RIDES	Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior
RIES	Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior
SEaD	Secretaria Geral de Educação a Distância
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SINAES	Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior
TC	Tempo Comunidade
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TU	Tempo Universidade
UAB-BR	Universidade Aberta do Brasil
UAB-ESP	Universidade Autônoma de Barcelona
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEBA	Universidade do Estado da Bahia
UESF	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso



UFNT	Universidade Federal do Norte de Tocantins
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFX	Universidade Federal do Xingu
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNITINS	Universidade do Tocantins
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO: história de vida, memórias e percursos .....</b>	<b>19</b>
1.1 Pelos caminhos das Gerais: itinerário de vida e formação.....	21
1.2 Do aprender o ABC até a escolarização básica.....	21
1.3 O ingresso na licenciatura e a (re)construção de saberes do ser e estar docente .....	23
1.4 Inserção na docência como atividade profissional e o desenvolvimento formativo .	25
1.5 A docência universitária e a inserção no doutorado.....	29
<b>2 INTRODUÇÃO: um olhar sobre a pesquisa .....</b>	<b>32</b>
2.1 Delimitação do tema, problema, objetivos e justificativas .....	33
2.2 Estrutura e organização da tese .....	41
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: legislação, saberes, identidade e desenvolvimento profissional .....</b>	<b>42</b>
3.1 A política de formação docente no contexto da LDB de 1996 .....	43
3.2 A formação de professores à luz dos Planos Nacionais de Educação (PNEs).....	46
3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores em Nível Superior e Formação Continuada (DCNs): implicações na formação docente.....	52
3.4 A universidade e a docência no Ensino Superior.....	56
3.5 O Ensino Superior e as demandas atuais.....	64
3.6 A formação pedagógica do professor formador.....	68
3.7 Identidade docente: processo em (re)construção .....	73
3.8 Os saberes docentes no contexto da Educação Superior.....	77
3.9 Programas de formação para docência universitária.....	81
3.9.1 Programas de formação para a docência universitária no Brasil .....	84
<b>4 CENÁRIO DA PESQUISA: sujeitos, lugares e territórios.....</b>	<b>89</b>
4.1 Configuração do território da região Norte.....	90
4.2 Educação Superior no Norte do Brasil: contextualização das instituições formadoras investigadas .....	97
4.3 A Universidade Federal de Rondônia .....	99
4.3.1 O <i>Campus</i> Rolim de Moura.....	101
4.3.1.1 O curso de Educação do Campo .....	102
4.3.1.2 O curso de História.....	104
4.4 A Universidade Federal do Tocantins.....	106
4.4.1 O <i>Campus</i> de Arraias.....	108

4.4.1.1 O curso de Educação do Campo .....	109
4.4.1.2 O curso de Pedagogia.....	111
<b>5 PERCURSO DA PESQUISA: fundamentos teóricos e metodológicos.....</b>	<b>114</b>
5.1 A pesquisa qualitativa como abordagem metodológica do estudo .....	115
5.2 A pesquisa narrativa.....	117
5.3 Diálogos com a história oral .....	119
5.4 História de vida de professores .....	123
5.5 Os sujeitos colaboradores e os cursos investigados .....	126
5.6 O universo da pesquisa.....	130
5.7 Seleção das instituições, dos colaboradores e os procedimentos de investigação ..	131
5.8 A construção da entrevista e o processo de análise.....	133
5.9 O tecer da análise .....	135
<b>6 OS PROFESSORES E SUAS HISTÓRIAS .....</b>	<b>137</b>
6.1 Professora formadora Cássia.....	138
6.2 Professora formadora Clarissa .....	161
6.3 Professora formadora Eliana .....	186
6.4 Professora formadora Elisa .....	194
6.5 Professora formadora Mariana.....	210
6.6 Professor formador Ronaldo .....	223
<b>7 OU ISTO OU AQUILO: elementos constitutivos das trajetórias formativas .....</b>	<b>241</b>
7.1 Vidas traduzidas em palavras.....	242
7.2 Biografia dos professores formadores.....	243
7.3 Marcas e significados da escolarização dos professores.....	245
7.3.1 O período da escolarização .....	246
7.3.2 Marcas e experiências dos antigos mestres da escolarização básica .....	247
7.3.3 Entre desafios e conflitos vivenciados no itinerário escolar.....	249
7.4 O ingresso na graduação e pós-graduação: itinerâncias do desenvolvimento profissional.....	252
7.4.1 A graduação: entre escolhas e vivências .....	253
7.4.2 A relação entre ensino, pesquisa e extensão no percurso acadêmico .....	255
7.4.3 O estágio na graduação .....	257
7.4.4 A inserção na pós-graduação .....	261
7.5 A inserção profissional na docência: destino, escolha ou necessidade.....	264
7.5.1 A docência na educação básica.....	264

7.5.2 O ingresso na docência universitária .....	269
7.6 Processo de socialização e a (re)construção da identidade do formador iniciante ..	273
7.6.1 A socialização dos professores iniciantes na universidade: primeiros momentos.....	273
7.6.2 A socialização no desenvolvimento de atividades entre os pares.....	275
7.6.3 A socialização e interação no contexto da sala de aula .....	279
7.7 Processos constitutivos da identidade profissional .....	282
7.7.1 Sentidos e significados sobre ser formador .....	283
7.7.2 As contribuições acadêmicas no fazer pedagógico .....	285
7.7.3 O processo de aprender e ensinar do formador .....	287
7.7.4 A formação e atuação do formador na licenciatura .....	290
7.8 Desafios iniciais da trajetória profissional no ensino superior: saberes e práticas ..	293
7.8.1 Primeiros passos da trajetória profissional .....	293
7.8.2 Sentidos e significados das primeiras aulas na universidade.....	301
7.8.3 Saberes na/da prática pedagógica .....	305
7.9 Do projeto de curso ao planejamento didático.....	308
7.9.1 O projeto de curso e sua implicação na docência .....	308
7.9.2 O planejamento didático-pedagógico .....	309
7.9.3 As tecnologias no ensino e os impactos no processo formativo.....	311
7.10 A inserção na docência universitária, expectativas na profissão de formador e outras marcas na tessitura do fazer docente .....	315
7.10.1 Os primeiros tempos na docência universitária .....	315
7.10.2 Expectativas com o curso e o trabalho de formador.....	318
7.10.3 O processo de inclusão, acessibilidade e docência.....	321
<b>8 ALGUMAS PALAVRAS PARA NÃO CONCLUIR...</b> .....	<b>324</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>331</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>348</b>
Apêndice I – Roteiro de entrevista.....	349
Apêndice II – Carta de cessão .....	352

**1 APRESENTAÇÃO:**  
**história de vida, memórias e percursos**

---

Escrevo<sup>1</sup> este memorial como parte integrante da apresentação inicial da presente tese, com as sábias palavras do personagem Riobaldo, no livro *Grande Sertão Veredas*, de João Guimarães Rosa (1986, p. 172): “Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares”. É evidente que narrar momentos que fizeram (e fazem) parte da nossa história de vida e trajetória não é uma tarefa fácil. Fatos, acontecimentos, vivências e experiências vêm à tona, sem pedir licença, na memória, em que saem dos lugares mais distantes e esquecidos.

Pensamentos apresentam pontos de (des)encontros que assumiram significados no passado e se renovam e/ou modificam no presente. As experiências narradas não são lineares, uma vez que retomam a cada momento rememorado. Desenvolver o exercício narrativo é desenrolar o fio condutor da memória permeado de emoção, sentimento, raiva, alegria, amor, medo, insegurança, o que compõe a identidade do sujeito como um ser histórico, social, cultural e narrativo; é poder voltar em espaços e tempos que se renovam e se desfazem ao fechar os olhos; é visitar pessoas, cenários e enredos construídos ao longo da vida; é um momento de (auto)conhecimento, de se reconhecer como sujeito singular na sociedade. Rememorar não é apenas reviver o passado, mas construir uma lente do presente e uma projeção do futuro; é fazer dos momentos de tristezas meios de superação e perspectiva futura.

Com o intuito de retomar as vivências e experiências e projetar o futuro, apresento minha trajetória de vida e profissional, nesta parte da tese, para compreender a relação com o papel de pesquisador e o objeto de investigação, pois entendemos, como sinalizado por Passeggi (2010, p. 123), que “[...] narrar é humano, (auto)biografar é um processo civilizatório”. Portanto, narrar vivências e experiências é compreender os itinerários de vida e formação do eu e dos outros, de modo singular, social e cultural. É o desenvolver de um exercício sobre as experiências do mundo, da vida, que ganham formas, significados e funções na tessitura do viver.

---

<sup>1</sup> Optei pelo uso da primeira pessoa do singular nesta parte do texto por ser uma reflexão narrativa que permite compreender minha trajetória formativa e as aproximações com a constituição do objeto de investigação deste trabalho. Ademais, no decorrer da pesquisa, será empregada a primeira pessoa do plural, pois foi tecida numa narrativa polifônica.

## 1.1 Pelos caminhos das Gerais: itinerário de vida e formação

Sou o décimo primeiro filho de Norberto Soares e Maria das Dores, pai agricultor e mãe auxiliar de serviços gerais. Nasci a 17 de janeiro, na cidade de Montes Claros, Minas Gerais, a 422 km da capital do estado, Belo Horizonte. Ela é marcada pela tradicional história do “Arraial das Formigas”, primeiro nome recebido pelos tropeiros na descoberta da terra.

O município é conhecido pela produção do pequi, fruto típico do cerrado que, ao final de dezembro até janeiro, deixa o cerrado amarelo, além de oferecer um delicioso complemento para a culinária mineira e o sustento de muitas famílias do sertão. Durante a vida na cidade, vi e vivenciei transformações econômicas, como o fechamento da indústria da Coca-Cola, lugar preferido dos passeios das escolas da região; a abertura de shoppings; e a instalação da Empresa de Biodiesel da Petrobras e de novas instituições de ensino, como o *Campus* de Ciências Agrárias, Biológicas e Tecnológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

## 1.2 Do aprender o ABC até a escolarização básica

Durante a infância, sempre tive o incentivo da minha mãe para os estudos. Embora separada do meu pai, que possuía maior escolaridade, ela nunca desistiu de oferecer aos filhos uma formação para além da sala de aula. Estudei o Ensino Fundamental na Escola Estadual Delfino Magalhães, que era próxima de casa, localizada no bairro de mesmo nome. A instituição, apesar de estar em uma região periférica da cidade, atendia alunos de diversas regiões da cidade, principalmente por ser a maior entre os bairros vizinhos.

Lembro-me de que, para a maioria dos colegas, estar na escola era uma fuga da realidade, pois grande parte encontrava ali uma “ponte” para esquecer e atravessar a dura realidade vivenciada em casa, sobretudo devido ao alcoolismo entre alguns membros familiares. Tal realidade não era diferente da minha, pois o álcool estava presente na família desde pequeno, com meu pai e minha mãe. Nesse contexto de conflitos familiares, não conseguia avançar nos estudos, não encontrava motivos ou razões para ficar na escola. Esse fator levou minha mãe a buscar acompanhamento para o meu desenvolvimento educacional.

Nunca fui um aluno que apresentou problemas de indisciplina; apenas não gostava ou não compreendia os ensinamentos dos professores, na maioria das vezes. Com isso, minha mãe solicitou que uma das quatro irmãs me ajudasse nas tarefas escolares, pois, naquele momento, ela precisava trabalhar e não se sentia preparada para desenvolver comigo essas

atividades. Com o incentivo da família, comecei a me interessar pelos estudos e a encontrar significados no processo de escolarização.

Lembro-me de que tinha muita dificuldade de manter a atenção, em especial na parte da leitura e da escrita. Tentava fazer as leituras dos livros por meio das imagens, e não dos textos verbais expostos – essa minha atitude “tirava muitas pessoas do sério”, em especial os professores e as minhas irmãs (com as aulas de reforço em casa), situação que vejo, hoje, como engraçada.

Com o passar do tempo, busquei novos caminhos para superar as dificuldades escolares, uma vez que, como estava, não haveria outro fim a não ser a reprovação. Com esse receio, procurei estudar, fazer leituras, pesquisar, me interessar pelas aulas na escola e em casa, principalmente com a minha irmã Edith, minha madrinha de batismo. Comecei a participar mais das aulas, das apresentações da escola, a interagir com os colegas e a comunidade escolar.

Percebi que o comportamento dos docentes era outro após a mudança de atitude. Recordo que um deles solicitou à coordenação escolar para me remanejar a outra turma – nesse caso, da turma C para a B, e depois a turma A (elas eram divididas em turmas A, B, C, D conforme os rendimentos dos alunos). Além disso, fui convidado para ser monitor das professoras Alicinha, Raiuda, Marly, Zezé, Cordolina, em especial de Graça, que soube como ninguém me proporcionar um olhar crítico sobre a minha vida e, acima de tudo, acreditar no meu potencial escolar. Mais que um exemplo de pessoa, ela foi uma referência para a minha prática pedagógica como docente.

Cursei o Ensino Médio na Escola Estadual Levi Durães Peres. A mudança para essa instituição ocorreu após muitos embates com minha mãe, visto que ela acreditava que o estabelecimento de ensino anterior era melhor, pelo histórico na minha família (a maioria dos meus irmãos concluiu seus estudos nesse local), além de ser próxima de casa. No entanto, como pretendia prestar o vestibular, busquei, com a ajuda de Edith, uma escola na região que pudesse contribuir com a entrada na universidade pública – apesar dos esforços empreendidos pela escola anterior, não via ali incentivos para que os alunos concluintes do Ensino Médio ingressassem no Ensino Superior.

Meu ingresso na instituição foi marcado pela vontade de conhecer tudo e todos. Estudava no noturno, algo novo na minha vida, pois sempre estudei nos turnos matutino e vespertino. Apesar dos desafios enfrentados no que tange à adaptação e aceitação, a instituição e a turma do 1º ano, em especial os colegas Sônia, Márcia, Cleuza, Ronaldo e



Flávio me receberam de modo acolhedor. Estudar naquela escola representou também um status, pois era referência no estado de Minas Gerais; logo, o número de vagas era limitado.

Tive apoio dos professores para continuar os estudos e ingressar na universidade. Recebi o prêmio de melhor aluno do Ensino Médio, em 2005, pelas mãos dos docentes Roquelina, Márcia, Tatiana, Gorete, Aline, Vanessa, Francisco, Amorim, pessoas que tanto admiro e reconheço que contribuíram para a minha formação e ascensão profissional.

Grande parte dos docentes, apesar do cansaço relativo às jornadas de trabalho, planejava metodologias para despertar o interesse dos alunos. As melhores dinâmicas ocorreram nos laboratórios e trabalhos em grupo, visto que, nessas experiências, fomos levados a defender e argumentar sobre determinadas ideias. As aulas eram desenvolvidas dialogicamente na maioria das vezes; no entanto, alguns professores concebiam o processo de escolarização como mera transmissão de conhecimento. Embora muitos colegas apresentassem problemas na escola, em razão do serviço realizado durante o dia e das dificuldades na leitura e na produção escrita, esses fatores não foram empecilhos para a turma concluir o Ensino Médio.

### **1.3 O ingresso na licenciatura e a (re)construção de saberes do ser e estar docente**

O ingresso na universidade ocorreu por meio de dois processos seletivos: vestibular seriado, realizado durante os três anos do Ensino Médio, para o Bacharelado em Biologia (integral); e outro pelo vestibular tradicional, para a Licenciatura em Letras (noturno), no ano de 2006, ambos na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

Tive aprovação nos dois processos. Porém, devido às dificuldades financeiras para cursar Biologia, em tempo integral, optei pela Letras, em razão do interesse pela área da comunicação, além de poder trabalhar, durante o dia, para custear os gastos do curso. Inicialmente, não me identifiquei com a proposta curricular do curso, cuja matriz apresentava mais disciplinas de cunho literário do que linguístico-gramatical – gostaria de aprender mais sobre gramática, até mesmo para fazer concursos públicos na área da administração pública.

O interesse pelo curso ocorreu quando comecei a estudar as teorias da comunicação, a linguística e suas ramificações. Notei que a prática pedagógica de alguns docentes não estava voltada para a formação de professores, visto que poucas vezes era mencionado o processo da aprendizagem da docência nas aulas. Por outro lado, a maioria dos formadores do curso estava em início de carreira, o que denotava certa insegurança na prática pedagógica,

principalmente no que diz respeito a problemas interpessoais, dificuldades na avaliação, organização e exposição do conteúdo.

Embora a universidade apresentasse um quadro de profissionais com larga experiência na formação de docentes de línguas – Arlete, Ana, Ieda, Waneuza, Telma, Alice e Sandra, por exemplo –, cheguei ao período do estágio com insegurança, desespero, dificuldade de articulação da teoria com a prática para aprimorar os conhecimentos adquiridos no curso, entre outros pensamentos que emergiam na prática do estágio de observação e supervisionado.

Geralmente, os professores de estágio não forneciam informações completas sobre o trabalho a ser desenvolvido. Por um lado era orientado, em grande parte, para preencher formulários a serem colocados na pasta de estágio. Quando comecei a desenvolver a prática de ensino na Escola Estadual Delfino Magalhães, onde aprendi as primeiras letras no Ensino Fundamental, não me sentia motivado para a docência, em especial pela falta de parceria do orientador de estágio.

Por outro lado via, no olhar dos meus antigos professores da escola, o meu crescimento pessoal e profissional. Lembro-me, de modo indireto, de algumas falas que marcaram esse momento: *“Que ótimo! Um ex-aluno nosso, agora professor. Sebastião, que orgulho que tenho de você, você nasceu para fazer a diferença! Demonstre para os alunos sua trajetória aqui na escola”*. Entendo que meu retorno à instituição representou, mais do que uma exigência curricular, a oportunidade de (re)viver momentos de um aluno que assumia o olhar e (o lugar) agora de professor.

Quando estive na instituição, percebi que a prática dos meus ex-professores, em geral, permanecia inalterada, demonstrando as fragilidades dos processos de formação continuada docente no âmbito da Educação Básica. Diversas vezes, em sala de aula e nas conversas informais com eles, durante os intervalos, questionei-me sobre seguir ou não tal carreira profissional. Somado a isso, ao observar as atitudes dos alunos no espaço escolar, repensava se ficaria ou não na profissão, principalmente pela falta de disciplina e respeito para com os docentes. Posso dizer que percebia o avanço da desvalorização do professor, em comparação à época em que estudei na escola.

Em outro momento do estágio supervisionado, tive uma experiência significativa para decidir pela docência. Registro, com muita alegria, as palavras que ouvi em sala de aula: *“Professor, posso falar com você? Hoje estou muito feliz! Aprendi a ler e escrever com você, como nunca tinha aprendido com outro professor”*. Essa fala soou no meu ouvido como uma resposta para algo que permeava meu pensar nos primeiros anos da graduação: ser ou não ser professor?

Essa experiência e outras me levaram a decidir sobre ser professor. Somadas aos conhecimentos adquiridos no curso de graduação, houve outras narrativas dos discentes em sala de aula, em especial no Colégio Cristão de Montes Claros, onde realizei um projeto sobre a função do jornal e a formação de estudantes leitores e produtores de textos; e no Núcleo de Atividade para a Promoção da Cidadania (NAP), da UNIMONTES, no qual elaborei uma proposta de formação de alunos leitores e produtores por meio de textos publicitários.

Concluída a graduação, em 2009 continuei a trabalhar na área educacional. Tive a oportunidade de assumir algumas aulas em uma escola pública longe de casa e participar de alguns encontros científicos, como o Congresso Baiano de Licenciaturas, realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2010. No evento, apresentei um relato de experiência sobre o papel do professor formador no estágio supervisionado a partir das vivências durante o curso de graduação. Sobre isso, lembro-me de que, na licenciatura, houve pouco incentivo dos professores para a pesquisa, exceto à época do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em que tive mais contato com as teorias e metodologias investigativas.

#### **1.4 Inserção na docência como atividade profissional e o desenvolvimento formativo**

Após a graduação, busquei uma especialização em Linguística Aplicada pelas Faculdades Unidas do Norte de Minas; no entanto, devido às questões de trabalho, tive que desistir desse curso. Em 2010, fui aprovado numa seleção pública para trabalhar no Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos (Projovem)<sup>2</sup>, na cidade de Montes Claros, Minas Gerais. Por meio do programa, tive a oportunidade de assumir novamente a docência, mas agora na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicialmente, senti dificuldades para desenvolver a prática pedagógica, principalmente pelos déficits escolares da maioria dos alunos, em especial no nível da leitura e da escrita, somados à heterogeneidade da turma, com estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de escolarização na mesma sala.

Professores aprovados na seleção deixaram o Projovem devido às características do público atendido, além de os polos de trabalhos estarem localizados nas regiões periféricas da cidade, consideradas de alto índice de vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, com os trabalhos realizados nas turmas, fui motivado a continuar na docência e contribuir, ao

---

<sup>2</sup> O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) foi instituído pela Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Segundo a legislação, o Programa foi destinado a jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de promover a reintegração ao processo educacional, a qualificação profissional e o desenvolvimento humano.

máximo, para a vida dos alunos, independentemente da origem e da localização da escola onde iria trabalhar.

Nesse entremeio, ao olhar para os alunos do programa, lembrava-me de algumas experiências da escolarização na Educação Básica. Sentia, no olhar e no falar da maioria, o desejo de “vencer na vida” pela educação. Embora a realidade de trabalho no plano pedagógico e estrutural apresentasse problemas, não consegui deixar de acreditar no potencial social e humanizado da educação na vida dos educandos. Nesse tempo, tinha dificuldades para compreender as bases da legislação educacional do país e as políticas públicas propostas pelos sucessivos governos para superar dívidas históricas com a EJA.

Ao dialogar com alguns colegas de trabalho e ex-professores da graduação, fui motivado a fazer uma Especialização em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar na Faculdade Santo Agostinho, em Montes Claros, visando entender melhor a dimensão da legislação e gestão escolar. Isso se deve ao fato de, durante a graduação, não ter cursado disciplinas relacionadas à área.

No decorrer do curso, passei a olhar a educação para além da sala de aula, uma vez que as diversas variáveis que emergem do social e impactam a prática do professor e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Depois disso fui convidado, pelos proprietários da instituição, a fazer parte do quadro docente. Fiquei surpreso com a iniciativa deles, pois nunca havia imaginado assumir a vaga de professor num curso de Especialização.

Após o “choque”, aceitei o convite e busquei desenvolver meu plano de disciplina conforme as orientações apresentadas pelas coordenações da instituição. Viver aquele momento era uma honra e um risco, pois havia terminado de concluir a Especialização e possuía pequena experiência em sala de aula. Além disso, era mais novo em relação à média de idade dos alunos que frequentava os cursos.

Ao ministrar as disciplinas, comecei a compreender que o ser e estar professor vai além de uma formação específica da área estudada na graduação. É fundamental compreender o movimento do ensino e da aprendizagem, conhecer os diversos ritmos e estilos dos alunos, além de propor metodologias que correspondam não aos desejos apenas do professor, mas também aos dos alunos. Com o fim da docência nas disciplinas da Especialização e do meu contrato no Projovem, prestei (e fui aprovado), em 2012, a seleção para professor na Faculdade de Tecnologia Alto Médio São Francisco (FAC/FUNAM), na cidade de Pirapora/MG, a 147 km da minha cidade de origem.

Depois de quatro dias estava eu, novamente, atuando como professor, mas agora em outro contexto: nos cursos para formação de tecnólogos<sup>3</sup>. No começo do trabalho, o medo e a insegurança fizeram parte do processo, pois assumia ali a docência no Ensino Superior, acrescida da minha experiência na especialização supracitada. Embora considere que o período de trabalho na faculdade tenha sido pequeno, acredito que a prática pedagógica com os acadêmicos somou à minha formação para a docência e ao meu desenvolvimento profissional.

A maioria dos alunos era constituída por trabalhadores das fábricas da região, em especial os acadêmicos do curso de Mecânica. Isso me levou a investir em leituras, pesquisas e metodologias para proporcionar uma aprendizagem significativa para cada turma, pois não possuía experiência com tal modalidade de formação, tampouco com um curso de graduação.

No segundo semestre do mesmo ano fui incentivado, pela minha noiva, a fazer uma seleção para professor substituto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – *Campus* Luziânia, pois ela era servidora da instituição, mas em outro *Campus*, na cidade de Formosa/GO. Como estava em férias da faculdade, fui à cidade realizar as etapas da seleção, sendo aprovado em primeiro lugar no processo. Por questões pessoais e financeiras, pedi meu desligamento da FAC/Funam para assumir o cargo no IFG.

Minha aprovação na seleção representou a mudança de cidade e estado (de Minas para Goiás), uma casa nova, os novos colegas, entre outras questões. Ao iniciar o exercício no instituto, sentia a valorização do ser professor tanto pelos alunos como pelos gestores. Apesar disso, os sentimentos de medo, insegurança e superação não saíram dos meus pensamentos.

Sentia-me como uma criança num universo desconhecido: observava os professores com os estudantes reunidos em laboratórios, atividades de campo, salas de aulas informatizadas, equipe pedagógica, assistência estudantil e atendimento médico. Os alunos me viam como outro aluno e, na verdade, eu era, pois queria aprender com eles, vivenciar as opiniões e conhecer suas histórias de vida e sonhos.

A primeira turma que assumi foi a de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Ao trabalhar com os alunos, revivi algumas experiências e dificuldades com os alunos da EJA no Projovem e na FAC/Funam. Embora me identificasse com o público

---

<sup>3</sup> Conforme a Resolução CNE/CP n. 3/2002 (BRASIL, 2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Organização e o Funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, um curso tecnólogo tem duração média de dois a três anos e oferece diploma de graduação em nível superior.

atendido, não compreendia muito bem o desenvolvimento do Programa, o que me levou a buscar mais informações sobre o currículo e o respectivo funcionamento.

Com o desenvolvimento das atividades nessa instituição, comecei a compreender que as dificuldades eram também compartilhadas pela maioria dos professores atuantes no programa, em especial pelos bacharéis em início de carreira. Lembro-me de que, tanto nas reuniões pedagógicas e administrativas como nos conselhos de classes, eles questionavam sobre o desenvolvimento do programa, a não formação pedagógica para lidar com o público da EJA, entre outros aspectos que perpassavam as conversas informais nos corredores e nas coordenações de cursos.

Nesse espaço de tempo, tive a oportunidade de fazer uma complementação em licenciatura em Pedagogia, na modalidade da Educação a Distância (EaD), pelas Faculdades de Ciência de Wenceslau Braz/PR, com alguns encontros no Polo Presencial em Brasília/DF. Durante o curso, passei a compreender melhor as bases legais da educação nacional, as diversas metodologias de ensino nas áreas do conhecimento, além de conhecer aspectos do currículo, da formação docente, dentre outras questões e reflexões que me levaram a fazer o mestrado.

Então prestei, em 2012, a seleção do Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)<sup>4</sup>, sob a orientação da Profa. Dra. Catia Piccolo Viero Devecchi, a fim de analisar a implementação da política de formação docente proposta no Documento Base do Proeja, que visa oferecer programas de formação para os professores atuarem na educação profissional técnica de nível de médio, integrada à Educação Básica na modalidade EJA. Os dados levantados indicaram que a maioria dos professores que atuava no programa apresentava escassa experiência na docência, em especial com o público da EJA. Além disso, tinham precário conhecimento acerca da política de formação docente prevista na legislação.

Não obstante, os dados permitiram analisar como os professores em início de carreira, atuantes na Educação Básica, narravam as trajetórias no contexto da sala de aula. Muitos ressaltaram que estavam no começo da carreira docente, pois saíram da graduação, ingressaram diretamente no mestrado e, depois disso, no doutorado, sem apresentarem conhecimentos básicos sobre ensino, aprendizagem, currículo, avaliação e formação pedagógica para a docência, exceto em relação ao papel de aluno.

---

<sup>4</sup> SOARES, S. S. *Compreensões sobre a formação docente no âmbito do Proeja: do discurso estratégico ao discurso comunicativo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17377>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

## 1.5 A docência universitária e a inserção no doutorado

Antes de concluir o mestrado, em 2013 fiz o concurso público para professor do magistério superior (curso de Educação do Campo<sup>5</sup>) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Inicialmente, tinha interesse em ingressar como professor nessa instituição, após cursar a disciplina de Docência do Ensino Superior, no mestrado, além da oportunidade de me tornar professor com estabilidade em um cargo público.

Pensei em desistir do concurso após ver a relação do número de inscritos e a titulação dos candidatos – muitos deles eram doutores e mestres. Possuía, naquele momento, o título de especialista, requisito mínimo solicitado no edital, mas, com o incentivo da minha noiva (hoje esposa), viajei para fazer as etapas da seleção. Ao final desse processo, fui aprovado em primeiro lugar na classificação geral do concurso, conforme informações recebidas pela comissão avaliadora via e-mail. Com isso, solicitei minha dispensa do instituto para assumir o cargo de professor do Ensino Superior na UFT.

Novamente me mudei para outra cidade e outro estado, com uma nova casa, para desenvolver atividades diversas na universidade. A princípio, não compreendia muito bem os trabalhos a serem executados. Sentia certo isolamento dos profissionais e havia pouca conversa entre os professores, diferentemente da antiga instituição, onde construímos um espaço de vivência para compartilhar os (des)encontros da vida e da docência. Como era novato na UFT, busquei informações na direção do *Campus* sobre o trabalho a ser realizado, visto que a graduação em ministro aulas só possuía o Projeto Político de Curso (PPC), aprovado via Edital do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)<sup>6</sup>.

Professores aprovados na seleção deveriam desenvolver as bases pedagógicas de organização do curso e seu funcionamento, bem como o vestibular para ingresso dos alunos.

---

<sup>5</sup> O curso de Educação do Campo integra um conjunto de políticas de ações afirmativas do Ministério da Educação via Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Inclusão (MEC/SECADI), sendo destinado a populações do campo e professores de escolas rurais historicamente prejudicados por suas condições socioespaciais que, por conseguinte, geraram uma situação de vulnerabilidade socioeconômica a essas pessoas. São ofertadas 120 vagas em cada processo seletivo, o que deverá se repetir nos dois anos subsequentes, com a entrada anual de 120 estudantes, totalizando um público de 360 discentes. Posteriormente, o curso continua, mas sem a obrigatoriedade de entrada anual de 120 acadêmicos (PPC/UFT, 2014).

<sup>6</sup> Essa iniciativa se concretizou pelo Edital n. 2, de 5 de setembro de 2012, no qual a Secretaria de Educação Superior (SESU), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) convocam as Instituições Federais de Educação Superior a apresentarem projetos pedagógicos de cursos presenciais de licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em cumprimento à Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e ao Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

Com isso encontrei, juntamente com os demais docentes, diversos desafios na execução da proposta prevista no PPC, pois a maioria não tinha experiência no Ensino Superior. Além disso, o curso contém, em sua matriz, a proposta pedagógica baseada nos princípios da Pedagogia da Alternância<sup>7</sup>, algo que era novo para os profissionais contratados.

Nesse ínterim, observei que a trajetória profissional da maioria dos professores se restringia à docência na Educação Básica, sem apresentar concepções básicas de atividades do Ensino Superior, salvo no papel de alunos na graduação e na pós-graduação. Por outro lado, as experiências na instituição eram distintas das da Educação Básica, uma vez que exigiam maior rigor na linguagem, no trabalho desenvolvido, nas propostas pedagógicas, reuniões, comissões e assessorias, a convite das prefeituras da região.

Posso afirmar que, a princípio, não sabia como elaborar uma proposta de formação de professores, mas, com a mobilização dos saberes adquiridos nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia; a experiência de professor na Educação Básica, na especialização e nos cursos de tecnólogos; e a reflexão da prática dos meus antigos docentes, foi possível construir uma didática de formador a partir de leituras, pesquisas e participação em congressos.

Dentre essas iniciativas, cito a minha participação no Congresso Nacional de Movimentos Sociais e Educação, realizado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em 2014; e no Aperfeiçoamento em Curso de Educação do Campo oferecido pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) em 2013 e 2014, em que foi possível compreender o histórico da Educação do Campo, as metodologias de ensino, o currículo e a avaliação. Apesar do empenho em me proporcionar uma formação permanente, não encontrei, num primeiro momento, leituras sobre as dificuldades e possibilidades do formador de professores em início de carreira.

Nesse sentido, passei a questionar: Quem é o professor formador em início de carreira na universidade? Como desenvolve sua formação? Como o docente formador em início de carreira realiza a atividade docente na licenciatura? Como esse profissional descreve e analisa sua trajetória pedagógica? Qual a visão do formador sobre o processo da formação inicial de um novo professor? Em que medida os saberes da experiência são referências na aprendizagem da docência para o professor formador? Com quais dificuldades e possibilidades ele se depara na docência do Ensino Superior, em se tratando do início de carreira?

---

<sup>7</sup> A Pedagogia da Alternância se caracteriza por alternar a formação acadêmica entre momentos no ambiente escolar e outros no âmbito familiar/comunitário. Para isso, desenvolve-se um processo de ensino e aprendizagem contínuo, em que o acadêmico percorre o trajeto comunidade-universidade-comunidade (PPC/UFT, 2014).



Com o intuito de compreender essas questões e pensar no meu desenvolvimento profissional, participei da seleção do Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas. Hoje, o projeto se materializa nesta tese, cujo objetivo geral é analisar como constitui a trajetória formativa pessoal e profissional dos professores formadores, em início de carreira, nos cursos de licenciatura em Pedagogia, História e Educação do Campo da região Norte do Brasil.

Registre essas memórias não apenas para descrever a minha vida, mas como exercício de reflexão e formação. Posso dizer que a escrita do memorial ultrapassou as sugestões da minha orientadora do Doutorado: o desenrolar desse “romano” com os fios da minha vida até o ingresso nesse nível de ensino não foi uma tarefa fácil. Houve um trabalho de reflexão, revisão e reconstrução de experiências vivenciadas e vividas na minha trajetória de vida, em se tratando dos âmbitos pessoal, formativo e profissional.

Lágrimas rolaram não apenas pelos momentos de tristeza que gostaria de apagar da memória, mas, principalmente, pelo exercício de compreensão dos desafios enfrentados ao longo da minha história de vida e que serviram de alicerce para a construção da pessoa e profissional que sou hoje.

No início da escrita do memorial, senti vontade de cancelar tudo, apagar as informações e remover pensamentos, mas, no processo da reflexão, as palavras, como meio de expressão e conhecimento de si, emergiram dos lugares antes esquecidos na memória. “As coisas”, como dizia o personagem Riobaldo citado no começo do texto, fizeram movimentos (des)contínuos na narrativa, em minha escrita e nos meus pensamentos. De fato, elas saíram dos lugares mais temidos e ultrapassaram as barreiras da identidade de um homem e profissional em formação.

---



## 2.1 Delimitação do tema, problema, objetivos e justificativas

A formação de professores para o magistério do Ensino Superior, nos últimos tempos, tem sido objeto de pesquisas em âmbito nacional, como Almeida (2012), Ambrosetti e Calil (2016), Veiga (2009; 2012), Masetto (1998) e Gatti e Barreto (2009); e internacional, como Nóvoa (1995), Garcia (1999), Perrenoud (2003), Imbernón (2004), Estepa (2016), Zabalza (2004) e Ruiz e Moreno (2000). Esses estudos focalizam a importância e os impactos da formação no desempenho dos estudantes, bem como a constituição de saberes e práticas pedagógicas.

Com as pesquisas de Nóvoa (1995; 2009), Garcia (1999), Veiga (2012), Masetto (1998), entre outros estudiosos do tema, evidenciamos um movimento de (re)pensar o papel do professor na sociedade marcada, no tempo presente, pelo desenvolvimento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), bem como pela diversidade étnica racial e cultural. Demanda-se que o professor supera a perspectiva da formação como mera transmissão do conhecimento para uma formação com foco na aprendizagem (MASETTO, 1998; CUNHA, 1997; ZABALZA, 2004).

Para os autores supracitados, essa configuração advém de novos modos de produção e exigências do mercado de trabalho, os quais exigem das instituições e dos professores uma formação pautada nas relações socioculturais em que se insere o aluno. Houve a demanda para propor ações de formação inicial e/ou continuada para os docentes, com o intuito de corresponder aos anseios dos próprios sujeitos em formação, bem como às exigências de inserção do futuro professor no mercado de trabalho (VEIGA, 2009).

Nesse contexto, destaca-se o papel do professor que atua nos cursos de licenciaturas e se envolve no processo formativo da docência. O formador é responsável pela mediação da aprendizagem da docência do futuro professor ou do professor atuante em sala de aula (MIZUKAMI, 2005-2006). Tal profissional desenvolve sua prática por meio de ações que correspondem às matrizes curriculares do curso em atuação e, conseqüentemente, aos processos formativos de aprendizagem (SNOECKX, 2003). Para a autora, ele não corresponde mais ao modelo “faça como eu”, mas se considera fundamental que o formador compartilhe e reflita com o acadêmico acerca das experiências vivenciadas.

Cada vez mais, o professor formador é exigido no sentido de propor ações que possibilitem analisar e intervir em situações referentes ao conteúdo ensinado em sala de aula, seja sobre a gestão escolar, as metodologias de ensino e ou os estágios supervisionados ou outros elementos que favorecem a formação (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003).

O professor formador é um dos profissionais responsáveis pela própria formação e pela formação de outro professor, uma vez que as ações de formação e desenvolvimento profissional têm iniciativas de políticas educacionais tímidas em relação aos docentes da Educação Básica (MIZUKAMI, 2005-2006). Conforme a autora, isso pode ser relevado pela falta de um currículo de formação permanente nas instituições, direcionado a esse sujeito, o que de fato pode apresentar fragilidades sobre a atuação e o desenvolvimento profissional.

Ao analisar as políticas educacionais acerca da formação de professores, evidenciamos que o Art. 66 da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, estabelece que a preparação (e não a formação) para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Por sua vez, a formação continuada no campo pedagógico, em geral, ocorre nas próprias instituições de trabalho.

Para Mizukami (2005-2006), não existem iniciativas amplas por parte das instituições sobre a formação e a valorização do formador, em particular nos cursos de licenciaturas. Políticas públicas não focalizam aspectos ligados à docência universitária; nesse caso, os programas de pós-graduação, como instâncias formativas, priorizam a formação de pesquisadores, e não diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, parte significativa dos professores é graduada em áreas que não apresentam conhecimentos pedagógicos na formação (MASETTO, 1998).

Em contrapartida, nos últimos anos, as instituições, por meio de programas e políticas públicas, ampliaram a oferta do número de vagas nos cursos de licenciaturas, como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica (PROEB).

Quando os formadores são lembrados nessas ações, é exigido que eles realizem cursos de formação, geralmente com foco nos conteúdos, além de dominarem novas metodologias de ensino, sem que sejam valorizadas a vida e a pessoa desse profissional (NÓVOA, 1995). Esses dados são corroborados nos estudos de André et al. (1999), que analisaram teses e dissertações defendidas no país de 1990 a 1996, nas quais encontraram escassez de pesquisas sobre os professores formadores no Ensino Superior. As autoras demonstraram que os estudos acerca da formação inicial e continuada do docente aumentaram consideravelmente em relação aos anos anteriores.

Segundo as autoras referenciadas, “[...] dos 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema Formação Inicial, 42 (14,8%) abordam o tema Formação

Continuada e 26 (9,2%) o tema Identidade e Profissionalização Docente” (ANDRÉ et al., 1999, p. 48); porém, os dados são relacionados ao professor da Educação Básica. Brzezinski e Garrido (2001), ao analisarem os trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 1992 a 1998, constataram que algumas temáticas são silenciadas nos estudos, a exemplo dos aspectos relativos ao professor formador.

Nascimento (2007), por meio de uma análise de trabalhos publicados em periódicos nacionais de 2000 a 2004, verificou que o professor formador, incluindo a trajetória de vida, a profissionalização e a identidade, não foi objeto de estudo nas pesquisas realizadas no período. Sobretudo, apesar de o formador de professores reconhecidamente desempenhar papel fundamental na formação de um novo profissional, ele não é destacado ou enfatizado no campo das pesquisas educacionais de modo sistemático. Em investigação mais recente, Teixeira (2012) verificou que, nos últimos cinco anos, apenas 13% dos trabalhos disponíveis no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tinham os formadores como sujeitos de estudos.

Em virtude disso, acreditamos que os estudos nos direcionam a questionar o porquê da não valorização da pessoa e profissional do formador no Ensino Superior, em especial nas licenciaturas. Essa informação é compartilhada também em encontros e pesquisas promovidas pela Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior (RIES) e pela Rede Inter-Regional Norte, Nordeste, e Centro-Oeste sobre Docência Superior (RIDES).

Ademais, diversos estudos realizados na Europa e na América do Norte abordam o professor iniciante em diferentes contextos da Educação Básica, como os trabalhos de Huberman (1992), que apresenta o ciclo de vida dos professores, no qual os primeiros anos de docência são marcados por crise; e os de Tardif (2014), para quem o início da carreira docente é um marco de superação ou desistência do professor em relação ao trabalho desempenhado.

Somam-se a isso as pesquisas de Veenman citado por Garcia (1999), que concebe a fase inicial da docência como “choque de realidade”, pois é um momento em que o professor encontra dificuldades no que tange à formação pedagógica. Enquanto isso, estudos de Garcia (1999; 2008) evidenciam que, nos primeiros anos da docência, o professor iniciante busca construir uma identidade pessoal e profissional entre a falta de segurança e confiança da prática pedagógica, de aluno para docente.

Apesar do investimento em estudos acerca do professor iniciante no nível básico, nos trabalhos apresentados nos anais do “[...] Congresso Internacional sobre o Professorado

Principiante e a Inserção Profissional à Docência realizado desde 2008<sup>8</sup> não encontramos uma análise mais ampla sobre o professor formador iniciante no Ensino Superior” (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015, p. 82).

Em âmbito internacional, para além dos trabalhos apresentados nos anais do congresso citado anteriormente, encontramos estudos como os de Ruiz (2008), que assinalam iniciativas de programas de formação para os professores formadores no Ensino Superior, no contexto das universidades americanas e em países como Austrália, Canadá, Reino Unido e Noruega, a fim de reduzir os impactos representados pelo início da docência para os docentes ingressantes. Além disso, as investigações de Altet, Paquay e Perrenoud (2003) e colaboradores abordam o perfil dos formadores iniciantes e experientes, bem como a profissionalização deles.

No contexto brasileiro, ao analisar as produções sobre o professor iniciante, principalmente nas reuniões da ANPEd de 2005, 2006 e 2007, além das pesquisas disponíveis no banco de teses da Capes de 2000 a 2007 (mestrado e doutorado), Pappi e Martins (2010, p. 51) constataram que as iniciativas nesse campo da pesquisa se mostram “[...] quase como silêncios no campo investigativo da educação, abrindo perspectivas para o desenvolvimento de novos trabalhos”. Eles ainda afirmam que:

[...] pesquisas sobre professores iniciantes, embora tenham se iniciado há algum tempo no Brasil, não foram capazes, ainda, de fomentar a formação específica e diferenciada para os professores nessa condição, mesmo que alguns trabalhos apontem tal necessidade e relevância (PAPI; MARTINS, 2010, p. 51).

Acerca das pesquisas atuais sobre professores formadores iniciantes no Ensino Superior, localizamos a investigação de Ayres (2015), que estudou as tensões e aprendizagens do professor bacharel iniciante em uma instituição privada; e a de Moreira (2014), que examinou as necessidades pedagógicas dos professores iniciantes numa universidade pública de Ensino Superior no estado da Bahia.

González (2012) investigou como os profissionais da saúde se tornam docentes nos cursos de graduação da área, ao passo que Toledo (2011) analisou o trabalho do professor iniciante num curso superior de formação tecnológica. Coelho (2009), por sua vez, verificou a constituição da docência universitária dos professores iniciantes no Ensino Superior em uma instituição privada em Londrina/PR.

---

<sup>8</sup> O I Congresso foi realizado em junho de 2008 em Sevilla, na Espanha; o II foi em Buenos Aires, Argentina, em fevereiro de 2010; o III teve como lugar Santiago, no Chile; o IV aconteceu em Curitiba, Paraná; em 2016, o evento foi realizado no mês de junho, na República Dominicana; e em 2019, o VI Congresso está programado para ocorrer na modalidade virtual, no período de 14 a 18 de fevereiro.

No que diz respeito aos estudos sobre os professores formadores iniciantes nos cursos de licenciaturas, constatamos três pesquisas: Cunha (2014) analisou como as experiências vivenciadas por profissionais de um curso de licenciatura se configuram como formadores ao se tornarem docentes no Ensino Superior; Silva (2014) investigou o perfil do formador iniciante do curso de Licenciatura em Matemática; e Nunes (2011) explorou a mobilização de saberes dos professores iniciantes substitutos na prática educativa.

Embora tenhamos observado outros estudos em nível de doutorado e mestrado sobre o professor formador nas licenciaturas, como Souza (2011), Azevedo (2009), Machado (2009), Lodi (2005), Carvalho (2007), Dantas (2007), Costa (2010), acreditamos que precisa haver diálogo, reflexão e ampliação da temática “professores formadores iniciantes” em pesquisas, políticas públicas e instituições, visto que o início da carreira docente pode ser positivo e/ou negativo na/para sua permanência e o respectivo desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999).

Nesse contexto, questionamos: A entrada na docência é um momento de tensão, insegurança e construção de identidade para o professor iniciante da Educação Básica, como demonstram as pesquisas de Campos (2013), Bandeira (2014), Cerezer (2015), Nono (2005), Rodrigues (2010) e Leone (2011), em se tratando do formador iniciante, nas licenciaturas ocorre o mesmo processo? Quem são esses profissionais nas licenciaturas? De onde vieram? Por que optaram por tal profissão? Quais são os saberes mobilizados na prática formativa? Quais concepções de formação orientam a prática pedagógica deles? Por que escolheram determinada instituição? Quais suas condições de trabalho? Como desenvolvem a formação e a profissionalização? Quais fatores interferem e se relacionam à socialização profissional desses professores? Como o contexto socioeconômico e cultural, do lugar onde se localiza a instituição de Ensino Superior onde eles atuam, afeta o desenvolvimento profissional? Quais fontes de saberes são mobilizadas na prática pedagógica?

Nessa direção, a análise da constituição das trajetórias formativas (vida pessoal e profissional) de professores formadores iniciantes no cenário dos cursos de licenciaturas em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da região Norte do Brasil, justificada posteriormente, constitui o objetivo geral do estudo, sob o prisma da seguinte questão norteadora de pesquisa: Como são constituídas as trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no contexto dos cursos de licenciaturas em Pedagogia, História e Educação do Campo de IFES da região Norte do Brasil?

Para apreender a questão, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Discutir as diretrizes legais, políticas públicas e perspectivas teóricas sobre a formação de professores e a docência no Ensino Superior;
- Descrever as características geográficas, históricas, culturais e educacionais da região Norte do Brasil, onde se inserem as IFES;
- Identificar quem é o professor formador iniciante nos cursos de licenciaturas e a sua trajetória formativa;
- Analisar o ingresso do professor na docência e seu desenvolvimento profissional como formador de docentes;
- Compreender as especificidades, dificuldades e potencialidades narradas pelos professores formadores iniciantes no exercício profissional, em se tratando do cenário onde vivem e trabalham;
- Analisar as condições de vida e trabalho, em nível pedagógico e institucional, no tocante ao trabalho dos professores formadores.

Nesses termos, a pesquisa se justifica pela relevância política, social e científica do território ainda restrito e ocupado pelo tema da docência no Ensino Superior, comparativamente aos demais estudos sobre a formação de professores. Ao propormos a análise das trajetórias formativas de formadores iniciantes no contexto dos cursos de licenciaturas, almejamos construir conhecimentos que auxiliem na promoção e valorização do docente do Ensino Superior, especialmente de formadores no começo da carreira.

Acreditamos que a pesquisa contribui com os estudos sobre o papel do formador e a formação do futuro professor, uma vez que os saberes mobilizados nas práticas pedagógicas, em geral, se tornam referências no processo formativo da aprendizagem nesse contexto (NUNES, 2011). Isso requer a compreensão sobre quem são os professores formadores iniciantes nas licenciaturas e a reflexão acerca de potencialidades, dificuldades, limites e condições de formação e atuação profissional, a partir das suas próprias vozes, dos sentidos que atribuem às suas próprias experiências. Outrossim, é necessário verificar como os docentes se constituem como pessoas e formadores de novos professores.

Ademais, buscar o entendimento sobre as trajetórias de vida e profissional dos professores formadores iniciantes, a partir da escuta e do registro narrativo, é vital para compreender o papel dos cursos de licenciaturas, as condições de trabalho e os desafios dos formadores no tempo presente. Isso porque estão vigentes o Plano Nacional de Educação



(PNE) 2014-2024 e o Parecer CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015a)<sup>9</sup>, que instituiu as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, somado às discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos Ensinos Infantil e Fundamental, aprovada em dezembro de 2017, bem como a BNCC para o Ensino Médio, homologada em 2018.

Tencionamos investigar as especificidades e dificuldades enfrentadas por formadores iniciantes no exercício da docência e os impactos das condições de trabalho, em nível pedagógico e institucional, pois, se as problemáticas do processo educativo pelas quais a educação passa ao longo da história afetam os professores experientes, elas impactam ainda mais os iniciantes na docência (GARCIA, 2008). No Ensino Superior, além das demandas do processo de ensino e aprendizagem – característica do trabalho docente –, compreendemos que os formadores precisam lidar também com atividades de pesquisa, extensão e gestão universitária, os quais são inerentes a profissão dos professores universitários.

É possível apontar também, com base nos estudos de Ruiz e Moreno (2000), outras características sobre os desafios do trabalho do professor formador iniciante, como pressão com os prazos acadêmicos (produção de artigos, organização de eventos, lançamento de conteúdos, organização de disciplinas, fomento para estudos, reuniões administrativas), insegurança didática, ausência de reconhecimento de trabalhos desenvolvidos, problemas de socialização, não pertencimento à cultura universitária, necessidades pedagógicas, entre outros dilemas que perpassam a trajetória desse profissional.

Sendo assim, a escolha de formadores iniciantes que atuam em cursos de licenciaturas em Pedagogia, História e Educação do Campo<sup>10</sup>, em universidades federais e *campi* do Norte do Brasil, é justificada pelas seguintes razões: 1) cursos que formam professores para a Educação Básica; 2) áreas de interesse de investigação do Grupo de Estudos e Pesquisas em História (GEPEGH), liderado pela orientadora da tese, e da Geografia, na qual me inseri desde o início do doutorado; 3) minha atuação profissional como formador nos cursos de licenciaturas em Pedagogia e Educação do Campo; 4) atuação de minha orientadora no ensino

---

<sup>9</sup> O MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 13 de dezembro de 2018, a proposta para a Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica, cujo propósito é atender aos objetivos das BNCC, em contraponto ao Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a) e à Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), conforme declarações do Manifesto em Defesa da Formação de Professores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

<sup>10</sup> Nesta pesquisa não analisaremos os cursos de Pedagogia, História e Educação do Campo ofertados por instituições privadas ou nas modalidades da EaD e pelo PARFOR.

e na pesquisa de cursos de licenciaturas em Pedagogia e História; 5) minha atuação na UFT, localizada na região Norte, que carece de profissionais formados para o magistério e de recursos públicos na educação; 6) gratuidade do ensino nas universidades federais, o que possibilita o acesso de estudantes de baixa renda ao Ensino Superior; 7) acentuada expansão da oferta de cursos na Região Norte, por meio do Reuni; e 8) carência de estudos nesse campo de investigação, em se tratando das IFES da referida região (MASCARENHAS; MACIEL; BRASILEIRO, 2013).

De 2003 a 2015, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, houve uma expansão significativa dos cursos de licenciaturas nas IFES por meio do Reuni, via Decreto n. 6.096/2007 (BRASIL, 2007). O número de *campi* das universidades federais do Norte cresceu de 24 para 40, entre 2002 e 2010. Já em 2016, a referida presidente assinou o Projeto de Lei que criou mais cinco universidades federais no país, dentre elas a Universidade Federal do Norte de Tocantins (UFNT), em Araguaína; além do Projeto de Lei de 2017, do senador Paulo Rocha, para a criação da Universidade Federal do Xingu (UFX), no estado do Pará.

Houve também a ampliação de vagas e programas, visando à permanência de alunos nas instituições federais, como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e os concursos públicos para professor do magistério superior e técnico-administrativo<sup>11</sup>. Desse modo, o crescimento de investimentos, seja no âmbito público ou no privado, expandiu o campo de oportunidade de trabalho na região Norte, especificamente para os profissionais recém-formados nos grandes centros urbanos que tentam ingressar no mercado de trabalho em regiões ainda carentes de diversas especialidades.

Apesar do investimento por parte do Governo Federal no âmbito da educação, o Norte sofre com a falta de infraestrutura física e social básica (SILVA; BACHA, 2014), o que ocasiona um elevado número de remoções e redistribuição de profissionais docentes e técnicos que ingressam nas IFES – eles solicitam a transferência para IFES de cidades e regiões que apresentam melhor qualidade de vida. Assim, verificamos uma dificuldade dos gestores institucionais para estabelecer um quadro efetivo de profissionais nesse cenário de investigação.

---

<sup>11</sup> Informações obtidas em: <<http://reuni.mec.gov.br/noticias/39-noticias-principais/979-ensino-superior-e-tecnico-chega-ao-interior-na-regiao-norte>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

## 2.2 Estrutura e organização da tese

A tese foi organizada em oito seções a fim de contemplar, de forma ampla, a questão de pesquisa e os objetivos estabelecidos. Além dos itens apresentados anteriormente, o trabalho foi estruturado nas seguintes seções citadas nos parágrafos subsequentes.

A seção “Formação de professores: legislação, saberes, identidade e desenvolvimento profissional” tem por objetivo discutir questões relativas à formação de professores, sob a perspectiva da legislação educacional brasileira e as bases teóricas da área, especialmente sobre o professor formador que atua no âmbito da docência do Ensino Superior e as implicações do processo formativo nos cursos de licenciatura.

Na seção “O cenário da pesquisa: sujeitos, lugares e territórios”, descrevemos o cenário da pesquisa e destacamos os principais aspectos territoriais, geográficos, econômicos, culturais e educacionais que compõem a região Norte do Brasil. Registramos a estrutura organizativa das instituições pesquisadas, a partir de leis de regulamentação e planos institucionais, por exemplo. E na seção “Percurso da pesquisa: fundamentos teóricos e metodológicos”, apresentamos o desenvolvimento metodológico do estudo, os colaboradores, os contextos, a produção dos dados e, os procedimentos de análise das narrativas dos formadores.

Por sua vez, na seção “Os professores e suas histórias: itinerários, formação e profissão”, registramos as narrativas dos docentes participantes do estudo. Mostramos a trajetória de vida dos formadores, o processo de escolarização, o ingresso na docência e o desenvolvimento do trabalho como formador iniciante nos cursos de licenciatura.

Já na seção “Ou Isto ou Aquilo: elementos constitutivos das trajetórias formativas”, dialogamos com os dados construídos por meio de documentos educacionais, o quadro teórico e as narrativas dos formadores que colaboraram com a pesquisa. Nesse contexto, analisamos a trajetória de vida desses sujeitos, os medos, as dificuldades, a interferência familiar na escolha pela profissão, o desenvolvimento profissional e os saberes mobilizados na prática diária em âmbito da docência universitária.

Finalizamos o trabalho com “Algumas palavras para não concluir...”, em que retomamos a problemática norteadora do estudo, com vistas a aprofundar e sintetizar as ideias apresentadas e os pontos de limitação e superação. Desse modo, as considerações se apresentam ao leitor (a) como uma breve pausa do pensamento para novas leituras, diálogos, interpretações e compreensões sobre o fazer na docência universitária, a partir das vozes de seus protagonistas.



Vivemos constantes mudanças nas relações sociais com o advento das novas tecnologias digitais e a modernização dos processos produtivos, o que requer mudanças de perfis de quadro de profissionais nos diversos setores de trabalho. A educação e o professor se tornaram fundamentais para o desenvolvimento nacional e o estabelecimento da ordem econômica mundial, particularmente a partir de 1990, em que foi inserida uma agenda de reformas educacionais no Brasil, desde os níveis da Educação Básica até o Ensino Superior (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nesse período a educação, nos países considerados emergentes, obteve financiamento de organismos internacionais como o Banco Mundial. Uma das mudanças firmadas pelos reformistas, à época, foi a formação de professores, visando à criação de novas forças de trabalho. É evidente, nos documentos oficiais, a exigência de novos padrões na formação do professor para atender aos imperativos do mundo globalizado, em especial na aquisição de técnicas de ensino e do ensinar a fazer na formação do aluno, para que ele atue no mercado de trabalho.

Assim buscamos, nesta seção, revistar o debate sobre a formação docente no Brasil, com o objetivo de compreender as reformas empreendidas na educação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, até os dias atuais.

### **3.1 A política de formação docente no contexto da LDB de 1996**

Um dos marcos das reformas educacionais no território brasileiro foi a elaboração e aprovação da nova LDB – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Após isso, as políticas educacionais passaram por diversas mudanças e organizações, em especial no que diz respeito à formação inicial e continuada, além da profissionalização do professor.

Nos Arts. 62 a 65 do Título VI – Dos profissionais da Educação, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece que a formação de professores para atuar na Educação Básica será feita em nível superior por meio de cursos de licenciaturas em universidades e institutos superiores de educação. A formação de professores, após a aprovação da referida lei, pode acontecer não somente nas universidades, mas também em institutos e faculdades.

Nesse sentido, os institutos superiores deveriam promover cursos de formação inicial, continuada e complementação pedagógica para os profissionais da educação em diversos níveis de atuação. Todavia percebemos, na legislação, uma concepção de “[...] prática desprovida da reflexão, o que parece responder bem às atuais demandas, além de se mostrar pragmaticamente mais eficaz” (MORAES, 2003, p. 155).

A formação dos professores, conforme a legislação em análise, pode ocorrer tanto nas instituições formadoras, quanto nos locais de trabalho do professor, por meio da formação em serviço. Desse modo, desenvolve-se a competência profissional alicerçada nos imperativos do mercado capitalista, como evidenciado no Art. 61, parágrafo único, incisos I, II e III da referida lei:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do **exercício de suas atividades**, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências** de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação** em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras **atividades** (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Após mais de 20 anos, reconhecemos que a LDB (BRASIL, 1996) apresentou avanços, como a gestão democrática e a participação dos professores na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A legislação apresentou diretrizes, desafios e dilemas sobre a formação docente como política educacional. Isso porque esse tipo de formação assume, na legislação, *status* de um elemento instrumental e utilitarista, em que o professor deve se responsabilizar individualmente pela aprendizagem do aluno trabalhador (KUENZER, 1999).

Assim, uma das tarefas do professor é ensinar o aluno para atuar em diversos contextos do mercado de trabalho. A docência, porquanto, precisa atender às demandas emergenciais do capital, ou seja, a categoria trabalho<sup>12</sup> perde lugar para uma visão de um tecnólogo do ensino. Para Veiga (2009, p. 17), a identidade do referido profissional, nesse marco histórico:

A) Está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político – teórico; B) Parte de um projeto político-educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial; com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões rendimentos, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo-benefício; C) Está vinculada, explicitamente, à educação e à produtividade, numa visão puramente economicista.

<sup>12</sup> A categoria trabalho é entendida aqui como uma ação humana por excelência, pela qual o homem intervém na natureza e em si mesmo como princípio educativo (MANACORDA, 1990).

O debate educacional focalizou a precarização da formação de professores e os impactos no trabalho docente. Pensar a formação e a prática de tais profissionais nessa ótica é apagar “[...] os contextos plurais que envolvem o processo de ensino” (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 20). Para os autores, são elementares a valorização e o reconhecimento do trabalho vivo do professor e o desenvolvimento da subjetivação e das representações na relação entre professor e estudante.

Segundo os autores, ao atender ao paradigma mercadológico, a educação deixa de proporcionar o desenvolvimento autônomo e crítico na formação dos alunos. Por isso, há a necessidade de formular e implementar políticas educacionais voltadas à valorização da identidade pessoal e profissional do professor, bem como a compreensão da prática docente como trabalho situado e marcado por um contexto discursivo da pedagogia internacional hegemônica.

É possível constatar, no discurso educacional do governo nos anos 1990, uma interdependência entre a qualidade social da educação para todos e a formação do professor – nessa lógica, a escola assume a tarefa de formar recursos humanos para o mercado (PINHO, 2009). No entanto, ressaltamos que a competência pela competência não é a solução para resolver os problemas da formação profissional, pois os desenvolvimentos do ensino e da aprendizagem se tornam elementos aligeirados, fragmentados e desvinculados do contexto (VEIGA, 2012). Logo, entendemos que a escola é um espaço de formação humana e social para além das demandas econômicas.

É possível compreender, a partir da literatura, que a LDB (BRASIL, 1996) apresentou uma visão fragmentada de formação inicial e continuada de professor; a reconfiguração do Estado na promoção da educação, privatização e descentralização de processos formativos com a criação dos institutos superiores; e a forte marca do Estado regulador e avaliador das propostas de formação profissional.

Após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), diversas emendas<sup>13</sup> foram incluídas ao longo do texto, de modo atender às situações vivenciadas em diversos níveis e modalidades da educação. Além disso, foram elaboradas e aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), diretrizes e estratégias para efetivar os direitos educacionais previstos na legislação brasileira, a exemplo dos PNEs e das diretrizes para os cursos de formação de professores da Educação Básica, os quais serão tratados a seguir.

---

<sup>13</sup> Estas mudanças podem ser visualizadas no documento disponível no site do Senado Federal: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>.

### 3.2 A formação de professores à luz dos Planos Nacionais de Educação (PNEs)

O PNE é um conjunto de metas e estratégias para a educação nacional, por um período de 10 anos para ser executado. Segundo Saviani (2004), o plano retoma as ideias iniciais dos Pioneiros da Educação de 1932, as quais visavam a um esboço para a elaboração de um plano nacional no país.

No Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), foram elaborados dois planos: o primeiro, instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), é composto por objetivos, diretrizes e metas em cada nível de ensino. Embora alguns autores tenham reduzido a ideia desse documento a uma carta de intenção, o texto de acompanhamento que propôs a criação de um novo plano reconheceu que ele “[...] contribuiu para a construção de políticas e programas voltados à melhoria da educação, muito embora tenha vindo desacompanhado dos instrumentos executivos para a consecução das metas por ele estabelecidas” (BRASIL, 2014, p. 14).

Apesar desse esforço, o plano de 2001 apresentou problemas na formulação e execução, em especial no conjunto de metas quantitativas, no financiamento e na falta de estratégias para o cumprimento das metas (DOURADO, 2010). Em se tratando da formação de professores, tal documento suscitou dilemas: houve uma supervalorização nas áreas das Ciências e Matemática, em detrimento de outros campos do conhecimento, e a formação de professores da Educação Básica passa ser também realizada na modalidade à distância (EaD).

O segundo PNE (2014-2024) foi promulgado pela Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e é composto por 20 metas e 254 estratégias em diretrizes, objetivos, níveis de ensino e temas. Apresenta metas relacionadas à educação especial, ao tempo integral, à qualidade da Educação Básica e Superior, à EJA integrada à educação profissional, à educação profissional e técnica, ao Ensino Superior, à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, à valorização profissional da educação, à gestão democrática, ao financiamento, dentre outros aspectos (BRASIL, 2014).

Conforme o texto de apresentação, o plano foi aprovado por meio de debates com a presença de vários segmentos, sendo o foco maior dos debates o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O novo documento apresenta avanços em relação ao anterior, especificamente na valorização dos povos tradicionais e do processo de escolarização, na formação de professores para a Educação do Campo, os indígenas e quilombolas, na educação inclusiva, no uso das novas tecnologias na prática pedagógica etc.



No que diz respeito à formação de professores e ao desenvolvimento dos profissionais da educação, o novo PNE apresenta especificamente as seguintes metas:

**Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

**Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**Meta 17:** valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

**Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Na análise da Meta 15, percebemos que ela está articulada diretamente com a política de formação de professores da Educação Básica (programa PARFOR). Este, por sua vez, visa atender às disposições do Decreto n. 6.755/1999 (BRASIL, 1999), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes e apresenta os dispostos da LDB (BRASIL, 1996).

Nesse entremeio, o Parfor pretende oferecer formação inicial para os professores que atuam no contexto da Educação Básica por meio do regime de colaboração entre a união, os estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 2009). Assim, o programa é uma ação emergencial, cuja prioridade é atender os professores atuantes, além de oferecer a segunda licenciatura e a complementação pedagógica para docentes não licenciados. Todavia, a meta não apresenta algo novo, visto que tal iniciativa foi criada antes da aprovação do plano. A Meta 15 ratifica a urgência de uma política de formação de professores no país, em especial no contexto da Educação Básica, que carece de profissionais em diversas áreas do conhecimento (GATTI; BARRETO, 2009).

Estratégias para a execução da Meta 15 direcionam para programas formulados e em processo de implementação no campo da política de formação de professores no país, tais

como<sup>14</sup>: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Consolidação das Licenciaturas, Pró-letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, Universidade Aberta do Brasil (UAB-BR) e Programa de Residência Pedagógica, criado pelo Governo Federal por meio da Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018. O objetivo dessa última iniciativa é induzir ao aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, ao promover a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2018).

Um desafio evidenciado nas metas do PNE (2014-2024) é a construção do regime de colaboração, visto que não se explicita como ocorrerá o regime de colaboração entre os entes da federação. Afirmamos isso devido a diversos problemas, como a dificuldade financeira de prefeituras e estados para pagar o piso salarial nacional dos professores estabelecido em Lei e seu reajuste anual<sup>15</sup>, quanto mais investir na formação inicial e continuada dos docentes, conforme informações<sup>16</sup> divulgadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Todavia, a formação de professores não pode ser vista como “pacote fechado” e emergencial, e sim formular políticas permanentes de formação dos professores, visando à valorização dessa pessoa e profissional. Em outras palavras:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Além disso, é preciso compreender que a prática pela prática não responde às necessidades dos professores, pois a formação e o trabalho docente, sem o movimento da práxis, “[...] denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação acrítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda” (MORAES, 2003, p. 164). Dessa maneira, a formação do professor não

---

<sup>14</sup> Para mais informações sobre os programas, consultar os sites <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>> e <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas>>.

<sup>15</sup> Segundo o CNTE, em 2018, após sofrer recomposição de 6,81%, o valor do piso do magistério foi de R\$ 2.455,35. Para 2019, com reajuste de 4,17%, o valor nominal do piso deverá ser de R\$ 2.557,73. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/20456-valor-do-piso-do-magisterio-em-2019-deveraser-de-r-2-557-73.html>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

<sup>16</sup> Informações obtidas em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/mais-da-metade-dos-estados-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

pode ser desvinculada de um olhar crítico e epistemológico; precisamos superá-la como receita e treinamentos aligeirados, a fim de estabelecer o estatuto profissional do ser docente.

Dourado (2015, p. 306) avalia que o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (DCNs), em nível superior, aprovadas pela Resolução n. 2/2015 (BRASIL, 2014) – assunto que será tratado no próximo tópico desta seção – e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica implicam repensar e avançar nos debates acerca da formação inicial dos professores no país, “[...] por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a Educação Básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação”<sup>17</sup>.

Dourado (2015) também reconhece os avanços das metas e estratégias que o PNE. Porém, sinaliza a necessidade do diagnóstico e da avaliação permanente entre diversas instâncias e agentes promotores, em virtude da formulação e implementação das propostas de formação para os profissionais da educação. Ademais, ele indica a necessidade de:

[...] instituir o Sistema Nacional de Educação, consolidar Política Nacional para a formação dos profissionais da educação, estabelecer diretrizes curriculares nacionais para a carreira e garantir novos recursos visando cumprir a meta de 10% do PIB para a educação, entre outros, como processos articulados e fundamentais a maior organicidade para as políticas e gestão da educação nacional (DOURADO, 2015, p. 316).

A Meta 16 do PNE trata da formação de professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Com isso, visa-se estabelecer propostas de formação com base em demandas e necessidades de cada região por meio do regime de colaboração entre os entes federados. Tal elemento apresenta avanços no campo da formação de docentes, como o fomento de oferta de cursos de pós-graduação aos professores da Educação Básica<sup>18</sup>, além de (re)pensar a articulação na oferta dos cursos entre os entes, a maior participação do corpo docente na elaboração das propostas, a garantia de acesso e permanência dos docentes nos cursos e a avaliação das ofertas e das instituições formadoras.

---

<sup>17</sup> A Resolução do CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), estabeleceu que os cursos de formação de professores que se encontravam em funcionamento deveriam se adaptar no prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação. No entanto, o MEC apresentou ao CNE, em 2017, uma medida para prorrogar a implantação da resolução para o prazo de três anos, para que os cursos realizassem as devidas adaptações, sendo aprovada pelo referido conselho. Posteriormente, em 2018, essa medida foi retificada pelo CNE para quatro anos. Disponível em: <<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2896/conselho-adia-prazo-para-adaptar-cursos-de-formacao-de-professor>>. Acesso em: 9 set. 2018.

<sup>18</sup> Antes da aprovação do novo PNE, foram implantados diversos cursos de formação continuada para os professores, em especial por meio da UAB-BR, na modalidade a distância, além de programas de mestrados profissionais em rede para os professores da Educação Básica (PROEB), por meio da Portaria n. 209, de 21 de outubro de 2011.

Compreendemos que as ideias expostas nas metas do PNE apresentam uma lógica estrutural em torno das parcerias públicas e privadas, “[...] baseando-se na política de responsabilização educacional fundamentada na meritocracia e na distribuição de bônus e incentivos a escolas, gestores e comunidade escolar com melhor desempenho nas provas nacionais” (FREITAS, 2014, p. 439). A autora afirma que diversos segmentos têm disputado o mercado educacional para acumular capital com a oferta de cursos de formação continuada fragmentados e descontextualizados da realidade social da educação vivenciada pelos profissionais da área. Portanto;

A implementação dessas ações vem se dando em um campo acentuado de disputas e debate de ideias de concepções diferenciadas e antagônicas que acentuam processos de regulação da formação, do trabalho, das habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, na direção de um rebaixamento das exigências científicas e técnicas dos percursos formativos, em oposição a proposições que, em resistência, lutam para situar a formação de professores em patamares cada vez mais elevados, em sintonia com as transformações sociais, científicas e técnicas demandadas por um projeto educativo de caráter sócio-histórico emancipador (FREITAS, 2014, p. 440).

As metas e estratégias no PNE, sobretudo no campo da formação de professores, representam alguns desafios, principalmente no planejamento e na execução, visto que a reforma nos currículos é sinal de progresso e desenvolvimento social do país, articulados com os interesses dos organismos internacionais (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2012). Isso impõe outro olhar sobre as forças antagônicas que perpassam as propostas da formação de docentes no país e os impactos na vida do professor e/ou na prática profissional.

Nesse íterim, a Meta 17 representa ganhos e desafios na valorização do trabalho docente. Segundo o documento, são fundamentais a valorização dos professores e o rendimento financeiro equivalente aos profissionais com o mesmo nível de formação. É evidente, nessa meta, a preocupação sobre os ganhos financeiros dos professores, mas as estratégias adotadas pela execução da meta exigem a construção de fóruns permanentes, com representação de vários segmentos para acompanhar a evolução salarial dos professores; por conseguinte, retomam-se a proposta do regime de colaboração e os desafios na consolidação do quadro de políticas educacionais.

Sobre isso, a Meta 18 tem como referência o piso nacional salarial dos professores, o qual “[...] está aquém não só do desejável, mas também daquilo que vem sendo considerado, por setores da sociedade, como patamares aceitáveis para se imprimir valorização a estes profissionais” (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2015, p. 2), principalmente em relação aos docentes de outros países. As disposições das metas reforçam a necessidade de valorizar a

profissão do professor e elaborar um plano de carreira, conforme estabelecido na Meta 18 do PNE.

Não é apenas a formação do professor que poderá garantir a qualidade social da educação, uma vez que existem outras variáveis históricas, políticas, econômicas sociais e culturais que interferem no desenvolvimento da prática pedagógica. Desse modo, ratificamos a necessidade de articular os debates sobre a formação e o trabalho do docente como profissional. Ademais, é imprescindível o domínio do conteúdo e das teorias pedagógicas, além da garantia de melhores condições de trabalho na constituição da identidade pessoal e profissional. Por outro ângulo, não é possível determinar que o professor seja responsável pelas mazelas da educação, pois há outros arranjos políticos, econômicos, sociais e culturais que impactam diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, acreditamos que as ações poderão despertar o interesse dos alunos das licenciaturas pela docência, conforme estabelecido nas estratégias 18.2, 18.3, 18.4 do PNE, além de valorizar o trabalho dos professores que estão na ativa e o respeito por eles na condição de categoria profissional. É fundamental que os benefícios sejam garantidos, como a previsão de licenças renumeradas, o incentivo para a qualificação e a reestruturação e implantação dos planos de carreira:

[...] É preciso investir na valorização do profissional dignificando o trabalho pedagógico e a carreira docente, melhorar suas condições de trabalho, estimular a organização coletiva dos profissionais em entidades sindicais, científicas, entre outras (VEIGA, 2009, p. 20).

A formação e a profissionalização dos professores são elementos a serem refletidos no processo da formulação e implantação das políticas de educação, a fim de superar a visão limitadora de qualquer pessoa que domine determinado conhecimento técnico do ensino (KUENZER, 1999). Portanto, pensar a formação docente à luz das metas e estratégias presentes no PNE exige compreender que a política nacional é mais abrangente do que a própria legislação, principalmente quando pensamos no contexto da política educacional (MAINARDES, 2006).

Vale dizer que um dos mecanismos criados para a efetivação das metas e estratégias definidas no PNE (2014-2024), acerca da formação e valorização dos profissionais do magistério da educação, diz respeito às DCNs para a formação inicial de professores em nível superior e a formação continuada, como veremos a seguir.

### **3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores em Nível Superior e Formação Continuada (DCNs): implicações na formação docente**

Ao analisar as novas DCNs aprovadas pela Resolução n. 2/2015 (BRASIL, 2015b), são perceptíveis as mudanças no campo da abrangência, no que tange à Resolução CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL, 2002), que instituiu no país as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena.

No caso da nova resolução é disposto, no Art. 9º, que os cursos de formação para os profissionais do magistério da Educação Básica em nível superior compreendem: I – cursos de graduação de licenciatura; II – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III – cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015b). Isso porque a resolução de 2002 apresentou uma abrangência menor, em nível superior, com cursos de licenciatura e graduação plena (BRASIL, 2002).

Além da licenciatura mencionada na legislação anterior, a nova resolução instituiu que os profissionais poderão ingressar em cursos de formação inicial docente por meio da segunda licenciatura direcionada a profissionais licenciados (independentemente da área de formação) e complementação pedagógica para graduados não licenciados. Tais cursos são ofertados aos formados em cursos relacionados à habilitação pretendida. Assim, o Art. 13 dispõe, no §2º:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (BRASIL, 2015b).

Tal resolução prevê que a formação inicial do professor deve ir além de um conhecimento específico; logo, é vital considerar a docência uma ação educativa e um processo pedagógico intencional e metódico que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos. Desse modo, os currículos dos cursos direcionados à formação docente não podem excluir as dimensões éticas, sociais, científicas e filosóficas.

Convém salientar que, nesse contexto, a resolução de 2015 explicita a valorização concomitante da relação da teoria com a prática, a fim de diminuir o distanciamento desse

processo entre a formação do professor nos cursos de licenciatura e a atuação na Educação Básica.

Diante disso, as diretrizes apontam que a relação entre teoria e prática se refere a eixos separados da formação docente, o que exige cursos tal relação no contexto de formação. Todavia, uma concepção dialética do conhecimento requer a indissociabilidade entre esses elementos (VÁSQUEZ, 1977). Gatti (2010, p. 1372), ao analisar os currículos e as ementas de alguns cursos de licenciatura no país, constatou:

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos política e contextualização e que a escola, como instituição social e ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Nesse sentido, tal estudo evidencia fragilidades pedagógicas e específicas dos cursos de formação de professores nos currículos, em particular com a ideia da escola ideal prescrita nos documentos, em detrimento da escola real vivenciada pelo docente. Para a autora, é fundamental uma revolução nas estruturas institucionais e formativas, de modo a integrar a universidade e os centros de formação com a escola básica e o desenvolvimento formativo do professor, ideal também explícito nas DCNs.

Outro ponto de análise das novas diretrizes diz respeito à formação de professores para atuarem em todos os níveis e modalidades, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, com destaque para as modalidades EJA, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola e EaD. As propostas das modalidades educacionais nas DCNs podem ser justificadas pela educação pautada na diversidade, nos direitos humanos e na inclusão, defendida e aprovada no PNE (2014-2024) exposto anteriormente, e nos debates em torno da diversidade cultural, sob a ótica do multiculturalismo em voga:

O projeto multicultural, por sua vez, insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais. Da mesma forma, contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 62-63).

No campo da formação de professores, as autoras acreditam que a abordagem possibilita pensar a diversidade cultural apresentada pelos alunos em sala de aula, ou seja, a

identidade, a diversidade e a diferença precisam ser pensadas como eixo de reflexão crítica e reconstrução de um currículo ainda fragmentado, excludente e preconceituoso que permeia a maioria das práticas pedagógicas das instituições e dos docentes.

Na mesma dimensão, Silva (2012) ressalta a importância do currículo e da pedagogia da diferença, de modo a ampliar o olhar crítico dos professores em torno de uma prática pedagógica inserida num contexto de mudança, instabilidade, ambíguo e multicultural:

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (SILVA, 2012, p. 100).

Outra alteração concerne à carga horária mínima das licenciaturas, que teve o acréscimo de 400h, passando de 2.800h para 3.200h. Assim, o tempo mínimo para conclusão do curso de licenciatura passou a ser de oito semestres/quatro anos, conforme o Art. 13 e o inciso e os parágrafos respectivos:

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015b).

Foi instituída nas novas DCNs uma reformulação da carga horária nos cursos de formação inicial para o magistério; a valorização da diversidade nacional, dos direitos humanos e da autonomia das instituições formativas; e a atuação e participação na organização e gestão de sistema de Educação Básica e das suas instituições. Nesse contexto, o aumento dos encargos didáticos estabelecidos nas diretrizes impacta diretamente nas condições de trabalho dos professores na universidade, sobretudo no acúmulo de atividades além das exigidas com frequência no âmbito da docência universitária.

No caso dos formadores são previstos um projeto de organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas; o estudo sobre o aprendizado dos professores; e as atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros docentes.



Todavia, a legislação não estabelece metas e normativas acerca da formação do formador e o seu trabalho com os futuros professores. No que concerne à formação continuada para os profissionais do magistério da Educação Básica, a legislação institui, no âmbito do Art. 16, que ela deverá ocorrer por meio de cursos de atualização, aperfeiçoamento, extensão, especialização, mestrado e doutorado.

Para isso, a presente legislação propõe que a formação deve ser decorrente de uma concepção de desenvolvimento profissional, com “[...] agregação de saberes e práticas, articulando às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de Educação Básica” (BRASIL, 2015b). Evidenciamos que as novas DCNs visam assegurar e efetivar as Metas e Estratégias do PNE (2014-2024), além de outras legislações no âmbito da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Em síntese:

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a Educação Básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação (DOURADO, 2015, p. 306).

Pensar a formação do docente no âmbito das normativas é inseri-la além de um currículo fechado e fragmentado, em que se torna essencial desenvolver ações formativas que valorizem os saberes e as experiências do professor. Entretanto, não é possível estabelecer uma formação docente da prática pela prática como mecanismo de melhoria da educação.

É preciso criar espaços e oportunidades formativas que articulem integralmente a relação entre teoria e prática, entre universidade e escola e vice-versa. Além disso, para assegurar a efetivação das diretrizes<sup>19</sup>, deve-se promover o regime na colaboração entre os entes federados e as instituições formativas, visando à defesa da educação como direito social e humano. Sendo assim, ao revisitar o debate acerca da formação de professor, iremos

---

<sup>19</sup> Esse fato se justifica, principalmente, após o encaminhamento da nova proposta do governo na consolidação da BNCC para a formação de professores da Educação Básica em 13 de dezembro de 2018, elaborada sem a participação de sociedade, entidades, universidades, escolas, associações e sindicatos. Segundo Nota da Anfope e do Forumdir, essa ação demonstra a falta de uma postura democrática do Governo nos dois últimos anos, no campo das atividades educacionais. Além disso, as instituições reiteram que, essa imposição, impede uma análise aprofundada e um debate mais sério a respeito dos impactos na carreira dos professores. Por meio de Manifesto Público em Defesa da Formação de Professores, as entidades acima afirmam que essa iniciativa do Governo “[...] desconsidera a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, os avanços do conhecimento no campo educacional e a autonomia universitária corporificada nos seus projetos de formação e não estabelece o necessário diálogo com os principais atores da formação de professores”, o que exige, dos profissionais, resistência frente às imposições anunciadas. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/anfope-e-forumdir-denunciam-o-retrocesso-que-a-base-nacional-de-formacao-de-professores-representa/>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

apresentar uma reflexão em torno da universidade, da formação dos professores para atuação no Ensino Superior e do desenvolvimento profissional do docente formador.

### 3.4 A universidade e a docência no Ensino Superior

Segundo Chauí (2003), a universidade concebida como prática social é fundada no reconhecimento público e estruturada por parâmetros e valores de aprovação e legitimidade internos a ela. Para a autora, o reconhecimento dessa instituição é caracterizado pela ideia de autonomia do saber, alicerçado, numa lógica própria, “[...] por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão” (CHAUÍ, 2003, p. 5). Com a reforma do Estado, entretanto, a universidade passa a ser concebida como organização, em que propõe uma formação instrumental visando à eficácia e eficiência nos processos.

Ao analisar a gênese do surgimento das universidades, Gamboa (1998) afirma que as primeiras iniciaram suas atividades no século XII como corporações de estudantes (*universitas scholarium*) ou professores (*universitas magistrarum*). Segundo o autor, essas instituições propunham a formação relacionada a saberes específicos, como Direito, Filosofia, Teologia e Ciências Naturais. Somente no século XIX, a universidade alemã buscou desenvolver ações voltadas às necessidades sociais, pois, diferentemente do modelo profissionalizante de formação napoleônico, perpetuado em toda a Europa, Humboldt, reitor da Universidade de Berlim, apresentou um novo projeto de formação, inspirado nos princípios do Liberalismo, e a incorporação da pesquisa como uma das funções básicas da universidade.

Nesses termos, o referido reitor defendia “[...] a unidade da ciência como totalidade sistemática do saber diverso, no espaço de uma instituição universal, isto é, a universidade” (GAMBOA, 1998, p. 80). Tal modelo contrapõe a formação napoleônica profissionalizante, “[...] sob a tutela da busca pelo desenvolvimento científico, fundado na autonomia, na liberdade de investigação, na cooperação, na colaboração, cabendo ao Estado a obrigação de construir e manter tal empreendimento” (ARAÚJO, 2008, p. 65).

No Brasil, Gamboa (1998) argumenta que a primeira experiência de universidade chegou tardiamente, em 1808, durante o período colonial e imperial, com o Colégio Médico Cirúrgico da Bahia, que contribuiu para a criação das primeiras escolas médicas do Brasil. O modelo adotado por essas instituições se baseava no franco-napoleônico-profissionalizante. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 148) pontuam que esse modelo se caracterizava por uma

perspectiva profissionalizante e era “[...] centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado”.

As autoras ressaltam que o modelo adotado visava formar profissionais de elite. Por outro lado, mencionam que a universidade brasileira sofreu influências alemãs, em que a universidade e o desenvolvimento da pesquisa se tornaram eixos do progresso nacional. Fávero (2006) ressalta que, em 1810, foi inaugurada a Academia Real Militar, que serviu de base para a instalação da escola atual de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Um marco desse período foi a criação dos cursos jurídicos, de 1827 a 1828, nas cidades de São Paulo/SP e Olinda/PE, que contribuíram para a formação de elites e a nova ordem econômica no império. Mendonça (2000, p. 135) cita que “[...] foram poucas, entretanto, as iniciativas concretas dos governos imperiais no campo do Ensino Superior, limitando-se à manutenção das instituições existentes e à regulamentação”. Todavia, a autora argumenta que a proposta da institucionalização da universidade não foi esquecida no primeiro e segundo impérios, pois houve diversas iniciativas com resistência de alguns grupos interessados pelo projeto ou não de uma universidade, principalmente os positivistas, após a Proclamação da República em 1889.

Para Fávero (2006, p. 21), o Ensino Superior no país, de 1889 até 1930, sofreu forte influência das ideias positivistas, além da promulgação de diversos atos oficiais. Estes, por sua vez, levaram à criação de outras instituições, como as universidades de Manaus, São Paulo e Paraná, embora “[...] somente em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto n. 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade”.

Em 1920, após a junção da Escola Politécnica de Medicina e as Faculdades de Direito, foi instituída, pelo presidente Epitácio Pessoa a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), primeira instituição oficial do país criada pelo Governo Federal. As instituições “[...] continuaram a desenvolver propostas isoladas, sem nenhuma articulação entre si, além disso, não houve alteração no currículo e nem nas propostas pedagógicas” (MENDONÇA, 2000, p. 136).

Apesar das críticas recebidas pela instituição, naquele momento, por alguns representantes de movimentos sindicais e sociais, Fávero (2006, p. 22) reconhece que a institucionalização da universidade permitiu renascer os debates sobre os rumos do Ensino Superior no país:

Esse debate, nos anos 20 do século XIX passado, adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões recorrentes destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

O autor ressalta que houve propostas para definir a universidade e sua função no país, principalmente com a 1ª Conferência Nacional de Educação realizada em Curitiba/PR, em 1927, onde foi proposto que a pesquisa deveria ser o núcleo das Instituições de Ensino Superior (IES). A pesquisa se tornou atividade, embora a história do modelo de universidade adotado se caracterizasse basicamente pelo ensino, em detrimento do tripé ensino-pesquisa-extensão firmado na Reforma Universitária de 1969 (GAMBOA, 1998).

No período republicano, Francisco Campos, ministro da Educação e Cultura, propõe reformas nos níveis dos ensinos básico e superior, entre elas a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto n. 19.851/1931) (BRASIL, 1931). Segundo Fávero (2006), Campos buscou desenvolver ações na área da educação que correspondessem ao desenvolvimento industrial do país, em se tratando da formação de elite e força de trabalho.

Mendonça (2000) diz que a proposta da criação do Estatuto teve a intenção de reconciliar e integrar diversas correntes de pensamento num período de transição do governo. É possível compreender que o Estatuto das Universidades não apenas visou repensar a organização do Ensino Superior no país, como também neutralizar os embates dos diversos grupos que estavam contra ou a favor de uma instituição nacional, embora não tivesse apresentado os resultados planejados:

O Estatuto desagradou a gregos e troianos. O grupo dos *engenheiros* da ABE criticava não só a excessiva ingerência oficial na universidade (esse grupo defendia fortemente a autonomia universitária, como condição para que se fizesse ciência desinteressada), bem como o caráter pragmático da Faculdade de Ciências, Educação e Letras. Os católicos acusavam o projeto de laicizante e, com base nesse argumento, criticavam tanto o seu caráter centralizador quanto a sua feição pragmática. De fato, a Reforma Campos não se tornou um elemento catalisador dos grupos envolvidos com a discussão sobre a questão da universidade. O próprio Governo Federal, aliás, não se empenhou na implementação da nova instituição (MENDONÇA, 2000, p. 138).

Apesar do contratempo assinalado por Mendonça (2000), Fávero (2006) afirma que houve avanços com a Reforma, como a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. A última, na visão do autor, representa, na história da educação superior do país, um lugar de destaque, sobretudo pela

proposta inovadora de conceber a universidade “[...] como lócus de investigação e produção de conhecimento”, em detrimento da perspectiva meramente profissionalizante.

Por questões políticas e econômicas e, principalmente, pelo tom de autonomia administrativa e pedagógica da UDF, Mendonça (2000) e Fávero (2006) ressaltam que a instituição deixou de existir em 1939, ano no qual os cursos e profissionais foram transferidos para a Universidade do Brasil, criada pela Lei n. 452/1937 (BRASIL, 1937). A USP, segundo Mendonça (2000), conseguiu superar os desafios enfrentados no período, principalmente em virtude do quadro de professores estrangeiros.

Depois de 1945, a história da educação superior no país assume novos rumos. De acordo com Fávero (2006, p. 28), o momento foi marcado pelo forte ideal da autonomia da universidade e, embora não tenha realizado, “[...] tal inferência leva a reconhecer que, ontem como hoje, a autonomia outorgada às universidades não passa muitas vezes de uma ilusão, embora se apresente, por vezes, como um avanço”. Para a autora, a proposta da autonomia da universidade, seja interna ou externa, foi retomada no final dos anos 1949 e início de 1950, período em que o país passava por um processo de industrialização e crescimento econômico.

Sob outro ângulo, Souza (2013) ressalta a expansão do sistema privado de ensino, principalmente na primeira metade da primeira década do século XX, em que o número de matrículas na rede privada, nos cursos de Medicina, Odontologia, Direito e Ciências Econômicas, foi de 44% em relação aos registros da esfera pública, além de um aumento significativo de cursos relacionados à formação de professores. Para o autor, isso pode ser justificado pelo “[...] processo de industrialização e a ascensão social das camadas médias que passaram a explorar pequenos negócios nos setores industriais, comerciais e de serviços” (SOUZA, 2013, p. 21).

No início da década de 1960, intensificou-se o debate em torno do Ensino Superior no país, principalmente com o Golpe de 1964, em que propostas curriculares dos cursos superiores foram alvo de críticas e insatisfação de professores e estudantes. Ademais, havia exigências dos padrões de escolarização da classe média para ter acesso aos cargos em setores empresas públicos e privados devido à modernização da indústria (SOUZA, 2013).

Para Fávero (2006, p. 29), é perceptível no período a força do movimento da modernização e institucionalização de uma universidade nacional<sup>20</sup>, como foi o caso da UnB, que surgiu “[...] como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por

---

<sup>20</sup> Segundo Fávero (2006), é importante destacar neste período a participação do movimento estudantil em torno da defesa da universidade e da sua autonomia, principalmente em eventos e manifestações como os seminários coordenados pela União dos Estudantes (UNE) no país.

suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 1930”. Nesse percurso, a autora ressalta outras ações que foram realizadas pelo governo:

No mesmo período, outras medidas oficiais são adotadas em relação à universidade. Três delas merecem destaque: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID, o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 1960, em várias áreas e sob três linhas de atuação assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 1994, p. 152-153).

Um ponto a ser ressaltado foi a Reforma Universitária de 1968, substanciada na Lei n. 5.540/1968 (BRASIL, 1968), na qual a educação é concebida como mecanismo do desenvolvimento nacional e econômico, numa perspectiva de eficiência e produtividade. De acordo com Souza (2013), as ações empreendidas pelo governo à época se iniciaram com um diagnóstico sobre a realidade do Ensino Superior no país, por intermédio do Grupo de Trabalho (GT) da Reforma Universitária.

Mendonça (2000) afirma que o referido GT apresentou um relatório para pensar a organização e modernização do Ensino Superior no país, principalmente em relação à indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Houve, nas instituições do período, um processo de modernização e consolidação das práticas, sobretudo com a estruturação da carreira docente e o desenvolvimento da pós-graduação, fator responsável “[...] pela mudança efetiva da universidade brasileira, garantindo, por um lado, o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da universidade e, por outro, a melhoria da qualificação dos docentes universitários” (MENDONÇA, 2000, p. 148). Porém, ressalta-se que a qualificação de professores se restringia à dimensão técnica e à transmissão do conhecimento.

Sob outro ângulo, é perceptível que o debate em torno do Ensino Superior voltou a se intensificar à época, visto que houve um esvaziamento do pensamento crítico na formação dos profissionais, em que a pesquisa ficaria direcionada apenas para a pós-graduação, e o ensino, para a graduação, conforme disposto na Lei n. 5.540/1968 (BRASIL, 1968). Desse modo, a referida legislação sistematizou as investigações na pós-graduação e valorizou o ensino profissionalizante na graduação:

No período da ditadura militar, há uma estagnação do citado processo crítico no que concerne à formação na graduação, tendo os professores

universitários oportunidades de aperfeiçoar-se na pesquisa de suas áreas específicas, mas sem oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes. Reforça-se todo um ambiente adequado a uma pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, numa relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não-problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 153).

A função da universidade era formar um corpo de profissionais voltados ao desenvolvimento social do país, numa perspectiva técnica e instrumental. Ao professor, cabia a tarefa de transmitir o conhecimento; ao aluno, absorver o conhecimento ensinado pelo docente. Segundo as autoras, a ideia do conhecimento científico como “absoluto e verdadeiro” permaneceu ao longo do período, em torno das práticas desenvolvidas nas IES.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), apesar de ter havido decisões importantes nesse período sobre os rumos do Ensino Superior, como a expansão de universidades federais e o ensino público em vários estados do território nacional, as universidades e as comunidades acadêmicas vivenciaram momentos de tensão, repressão e mortes de intelectuais. A reforma empreendida pelo governo ditatorial visava ao desenvolvimento tecnológico e à modernização nos processos de produção por meio de novas forças de trabalho (GAMBOA, 1998).

Na década de 1980, a universidade brasileira inicia uma nova consolidação de formação que propõe novamente, e de modo institucional, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, além da autonomia da universidade, conforme disposto no Art. 27 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996).

Nos períodos de 1995-1998 e 1999-2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ensino Superior representou um elemento estratégico, visando ao desenvolvimento do país, em que as reformas educacionais foram empreendidas à luz do ideário neoliberal. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) afirmam que o objetivo maior do governo com as reformas não foi buscar uma educação para todos, como era proferido na época, mas sim a partir das exigências do mercado de trabalho. Desse modo, as propostas foram apresentadas para satisfazer as demandas do país, frente à nova ordem da economia mundial.

As autoras supramencionadas discorrem que o governo realizou parcerias e cooperação com diversas empresas e agências do setor privado, como o apoio técnico e financeiro com o Banco Mundial, frisado nesta seção. Fomentaram-se instrumentos de avaliação e controle do Ensino Superior como o “Provão”, normatizado pela Lei n. 9.131/1995 (BRASIL, 1995), além do rigoroso sistema de acompanhamento da pós-

graduação por meio da Capes, criada durante o governo militar (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Souza (2013) ressalta que as cooperações foram frutos da gestão do momento, em que o governo tinha apenas a incumbência de apenas de financiar, e não executar as políticas sociais. Com isso, o setor privado encontrou espaço para sanar as mazelas sociais do país, implantando cursos de nível superior e técnico em diversas regiões. Em outras palavras, “[...] o discurso subjacente às práticas, então defendidas, destacava a competência aliada ao melhor uso dos recursos com vistas a equacionar, de maneira mais produtiva possível, o binômio eficiência/competitividade” (SOUZA, 2013, p. 31).

O governo promoveu mudanças nas quais as instituições de ensino públicas foram direcionadas a desenvolver ações de autofinanciamento e competitividade com a rede privada. Processos formativos no espaço da universidade começaram a ser analisados e avaliados à luz da lógica do mercado, além da privatização de serviços que seriam de responsabilidade do Estado. Por outro lado, as ações governamentais exerceram forte pressão nas IES, principalmente com a redução dos gastos públicos com a educação, a proibição de concurso público para professor e técnicos administrativos, a ampliação da oferta de cursos noturnos, o congelamento de salários dos servidores e a ampliação da carga horária da docência (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Cunha (2003) afirma que, para atingir os objetivos da reforma, o governo de Fernando Henrique Cardoso reformulou as ações desenvolvidas pela universidade, particularmente nas bases administrativa e financeira, pois se destacavam o papel econômico da educação e a redefinição de investimentos públicos no setor, sobretudo no Ensino Superior. Para o autor, as IES tiveram, no período, uma autonomia limitada, pois foram construídas com base nas avaliações de desempenho institucional em relação ao número de alunos formados, às pesquisas e às prestações de serviços realizados pelas instituições para a sociedade civil.

O governo implantou metas para racionalizar os gastos com a educação, sobretudo no financiamento educacional e nas propostas de formação de professores. Para ilustrar as ações promovidas no Ensino Superior, Souza (2013) menciona medidas como o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa, o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior e o Exame Nacional de Cursos. Assim, a universidade se tornou uma empresa que começou a ofertar serviços, cursos, assessorias e consultorias remuneradas para atender aos imperativos governamentais, além de ter criado cursos presenciais, semipresenciais e a distância, tanto em âmbito público quanto no privado:



Dessa forma, se por um lado essa diversificação trazia uma variedade de opções para os estudantes, por outro ajudava a comprometer a qualidade do ensino, além de contribuir para maior mercantilização do sistema. Portanto, constata-se que a flexibilização não conseguiu se caracterizar como uma marca benéfica para o sistema (SOUZA, 2013, p. 35).

A reforma educacional do Ensino Superior empreendida pelo governo buscou atender às demandas do mercado. Para isso, criou-se a falsa autonomia da universidade à luz de uma visão reducionista e da lógica econômica. Isso porque o governo implantou ações pelas quais as instituições deveriam formar um maior número de profissionais no curto intervalo de tempo, independentemente da qualidade social da educação ofertada.

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), as políticas e reformas do Ensino Superior foram realizadas com base no relatório do Grupo de Trabalho Interministerial. Tal documento apontou a crise da nesse nível de ensino, particularmente no âmbito federal, devido ao baixo investimento do governo anterior.

Para superar alguns desafios na área, foram implantadas diversas medidas, desde o sistema de avaliação até a consolidação de *campi* universitários no interior do país. Segundo Souza (2013), no primeiro mandato, o governo implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Lei de Inovação Tecnológica, as Parcerias Público-Privadas; o Programa Universidade para Todos (ProUni) e a EaD por meio da UAB-BR.

No segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva foi implantado o Reuni, além da criação e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no país. A literatura indica que a expansão e a interiorização do Ensino Superior haviam se iniciado antes mesmo do Reuni:

Desde 2003, com a interiorização, o número de municípios atendidos por universidades públicas federais passou de 114, naquele ano, para 237, em 2010. Desde o início da expansão, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi* (CARMO et al., 2014, p. 308).

Tal processo se tornou um mecanismo “democratização do Ensino Superior”, com a formação de novas forças de trabalho. Além de permitir o acesso à educação como direito de todos, buscaram-se medidas para ampliar o número de matrículas nas instituições, com melhorias na infraestrutura física das instituições e concursos públicos para professores e técnicos administrativos. No governo de Dilma Rousseff (2011-2015 e 2016<sup>21</sup>) houve a continuidade das ações implantadas por Lula.

---

<sup>21</sup> Em 2016, após decisão do Congresso Nacional frente ao processo de crime de responsabilidade fiscal pelas práticas das chamadas “pedaladas fiscais”, Dilma foi destituída do cargo de presidente por meio do ato de

No governo de Dilma foram criados o Sistema de Seleção Unificada (SISU) para acesso ao Ensino Superior e as novas universidades no Norte e Nordeste do país, além da ampliação do programa Ciência sem Fronteiras, entre outras ações. Além disso, implantou-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), cujo objetivo foi fomentar a qualificação técnica e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos.

Assim, ao retomar o contexto histórico da universidade e do Ensino Superior, é perceptível que as ações empreendidas pelos governos geralmente se voltam à lógica do mercado e à mercantilização da educação, de modo a atender aos imperativos da economia e ao desenvolvimento social do país. Por outro lado, tais iniciativas são frutos dos embates do governo com os membros da sociedade civil que buscam democratizar a educação.

Diante do exposto, no próximo tópico aprofundamos a reflexão acerca da formação e da docência no Ensino Superior.

### 3.5 O Ensino Superior e as demandas atuais

Zabalza (2004, p. 22-23), a partir do contexto espanhol, assinala alterações do Ensino Superior nos últimos anos e, conseqüentemente, configuram a universidade e o Ensino Superior nos dias atuais:

- Vida da universidade à margem da sociedade que a rodeia, o que implica sua escassa relação com a atividade econômica da nação;
- Crescente ansiedade dos governos por controlar como se gasta o dinheiro público e a introdução de sistemas de avaliação e controle;
- Progressiva heterogeneização das instituições e diversificação do conceito de universidade e dos formatos contratuais dos professores;
- Maior envolvimento na formação por parte das empresas e dos empregados;
- Progressiva massificação e heterogeneização dos estudantes, que se fez acompanhar de um descenso nos recursos de financiamento, obrigando as instituições e os professores a dar respostas a novos compromissos sem poder contar com os recursos necessário para fazê-lo;
- Notável indiferença para com a formação específica para a docência universitária e pouco cuidado com alguns aspectos importantes para o bom funcionamento dos processos formativos, como coordenação, desenvolvimento de metodologias, avaliação, incorporação de novas tecnologias, novos sistemas organizativos do ensino, formação no trabalho entre outros;
- Internacionalização dos estudos superiores e das expectativas de modalidade de trabalho;
- Crescente precariedade nos financiamentos, com uma insistência maior na busca diversificada de autofinanciamento;

- Sistema de gestão que se aproxima cada vez mais ao das grandes empresas.

Para Zabalza (2004), as mudanças são consequência da nova economia mundial e do processo de globalização e internacionalização ao qual a universidade europeia se encontra submetida. Tal instituição vivencia mudanças nas estruturas internas e na posição social em que se exige, nas políticas universitárias, que não seja apenas um centro de produção e disseminação da ciência, mas possibilite a criação de espaços e oportunidades que articulem a formação com as novas forças de trabalho para o mercado econômico.

Isso porque, no decorrer da história, a universidade se tornou para o Estado um mecanismo de transformação social e econômico dos países. Chauí (2003) aduz que a IES tem sido uma organização administrativa que busca desenvolver ações e estratégias centradas nos princípios da gestão, na relação custo-benefício, em produtividade, controle, supervisão e avaliação. Essa questão pode ser analisada pela oferta fragmentada de cursos nas instituições de ensino, redução do tempo para conclusão de cursos de pós-graduação, ampliação da jornada de trabalho dos professores em sala de aula, diminuição dos gastos com a docência como renovação de contratos e concursos, além da avaliação quantitativa das produções dos docentes em eventos e revistas científicas.

No caso do Brasil, Almeida (2012) argumenta que a transformação sofrida pela universidade visa atender às determinações do capital. Para a autora, tal instituição não tem mais “[...] o monopólio da produção do conhecimento e do trabalho com o conhecimento especializado” (ALMEIDA, 2012, p. 50), visto que o desenvolvimento de saberes e a oferta de cursos são realizados e apropriados também por outras instituições, como as faculdades.

Nesse ângulo, a universidade, instituição social, voltada para a produção da ciência e do pensamento crítico, se torna, na lógica neoliberal, um espaço-território de produção de produtos técnicos e científicos, como uma esfera mercadológica. As propostas de formação são orientadas pelas demandas do mercado de trabalho, ignorando os aspectos sociais e culturais. Desse modo, o desenvolvimento da pesquisa e do ensino ocorre via privatização, “[...] acarretando sérias consequências para a produção científica e tecnológica e para a esfera educacional de nível superior como um todo” (FRANÇA, 2010, p. 103).

Para a autora supracitada, as reformas empreendidas pelo Estado, subordinadas ao mercado econômico, impactam diretamente no papel da universidade e em seu corpo docente, sobretudo via política de avaliação permanente (competitiva) e redução de custos com o ensino, a pesquisa e a extensão. Além disso, o desenvolvimento de estudos no Brasil ocorre ainda nas instituições públicas, com raras exceções de concretização nas particulares.

Castanho (2000, p. 36) assevera que a universidade deixou de se orientar pelas necessidades sociais, uma vez que atualmente desenvolve ações voltadas às exigências do mercado e da economia e que “[...] devem atender antes aos requisitos da eficiência gerencial do que aos reclamos da participação política”. Assim, as práticas são orientadas pela lógica administrativa, principalmente com a parceria público-privada, mas, no modelo neoliberal, com os padrões de reestruturação produtiva, a instituição vivencia uma crise de identidade social:

[...] a universidade quer deixar de ser universidade. Seu figurino já não é o de uma instituição pluridisciplinar onde cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão. Agora, a universidade passa ser plurimodal, ou seja, como Proteu, ela assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem (CASTANHO, 2000, p. 36).

Em razão da forte ameaça de políticas de financiamento entre as empresas privadas, a universidade assume funções que correspondem aos anseios econômicos e às novas demandas do mercado. Assim, ela deve entender o aluno como centro do processo pedagógico, além de oferecer a ele subsídios técnico-científicos e competências técnicas na formação da força de trabalho.

Um documento específico que retrata as finalidades do Ensino Superior nessa ótica da educação para o capital é a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI”, elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e que resulta da Conferência Mundial sobre Educação Superior, ocorrida em Paris de 5 a 9 de outubro de 1998. Por meio desse documento, os países passarão a investir nas políticas do Ensino Superior, visando ao desenvolvimento sociocultural e econômico, como exposto a seguir:

Art. 1º. A missão de educar, formar e realizar pesquisas.

Afirmamos que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de:

a) educar e **formar pessoas altamente qualificadas**, cidadãos e cidadãos responsáveis, **capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana**, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo **capacitações profissionais** nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se **adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade**.

[...]

Art. 7º. Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade.

**d) Desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa deve tornar-se a preocupação principal da educação superior**, a fim de facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que crescentemente serão chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem acima de tudo a função de criar trabalho. As instituições de educação superior devem assegurar a oportunidade para que estudantes desenvolvam suas próprias habilidades plenamente com um sentido de responsabilidade social, educando-os para tornarem-se participantes plenos na sociedade democrática e agentes de mudanças que implementarão a igualdade e a justiça (UNESCO, 1998, p. 15, grifos nossos).

O discurso empresarial sobre o desenvolvimento de competências e habilidades (resolver problemas práticos), defendido na Declaração, chega às instituições como algo oficial, racional, estratégico e regulador das ações empreendidas por profissionais, o que esvazia a educação de sua função política, social, cultural e transformadora. Logo, “[...] a educação é concebida apenas como uma instituição que qualifica pessoas para a atividade na esfera econômica, no entanto, restrita ao mercado de trabalho” (SOUZA, 2010a, p. 67).

É perceptível que a formação do pensamento crítico e reflexivo não é lembrada nas políticas do Ensino Superior, pois seu principal objetivo é desenvolver habilidades empresariais frente às demandas dos arranjos produtivos e sociais. O envolvimento dos sujeitos com a produção da ciência é anulado em favor de um discurso voltado para qualificação e inserção no mercado de trabalho (FRANÇA, 2010).

Frente a essas circunstâncias, Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que a universidade não deve se submeter à lógica do mercado, e sim desenvolver ações que superem a visão da educação como mercadoria. Instituições universitárias e seus agentes precisam compreender o contexto no qual se encontram, enquanto universidade e professores necessitam preparar os estudantes para as complexidades sociais e promover a humanização.

Chauí (2003) afirma que a universidade não pode se tornar “um bem de troca”; logo, é essencial o desenvolvimento de uma autonomia (institucional, intelectual, gestão) que possibilite à instituição e à comunidade acadêmica definir as próprias linhas de estudos e interesses, superando as exigências das políticas comerciais:

É preciso tomar a universidade do ponto de vista de sua autonomia e de sua expressão social e política, cuidando para não correr em busca da sempiterna ideia de modernização que, no Brasil, como se sabe, sempre significa submeter a sociedade em geral e as universidades públicas, em particular, a modelos, critérios e interesses que servem ao capital e não aos direitos dos cidadãos (CHAUI, 2003, p. 15).

Desse modo, é fundamental o desenvolvimento de políticas no Ensino Superior que superem a lógica imperativa do mercado. Deve-se pensar a universidade pública sob uma

nova perspectiva, na qual as ações desenvolvidas focalizem a educação como esfera social, formativa e instrucional. Assim, no próximo tópico, ampliamos a análise em torno da formação e do desenvolvimento profissional do docente formador.

### 3.6 A formação pedagógica do professor formador

Zabalza (2004) afirma que a docência universitária exige do professor conhecimento específico, no mínimo, para exercer a profissão. Segundo o autor, é de suma importância a formação pedagógica, pois cabe à universidade não apenas transmitir a ciência, mas desenvolver ações que combinem docência e pesquisa. No contexto brasileiro, não existe uma política nacional de formação para a docência no Ensino Superior defendida pelo estudioso. A LDB dispõe, *in verbis*:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – 1/3 (um terço) do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – 1/3 (um terço) do corpo docente em regime de tempo integral.

*Parágrafo único.* É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

[...]

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas (BRASIL, 1996).

Na legislação se explicita que a preparação, e não a formação do professor, poderá ocorrer no âmbito da pós-graduação; assim, “[...] as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações pedagógicas do professor universitário” (VEIGA, 2009, p. 44). De acordo com a autora, geralmente, os cursos de pós-graduação direcionam a formação dos profissionais para uma área específica de pesquisa sem apresentar, na maioria das vezes em seus currículos, uma formação pedagógica para a docência.

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 154) explicam que a “[...] formação docente para o Ensino Superior no Brasil ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente”. Tal fato é justificado pela ausência de pesquisas em âmbito nacional na área, acerca da importância da formação inicial e continuada para o docente universitário; e pela fragmentação de ações

realizadas pelas instituições para sanar questões pontuais vivenciadas pela comunidade acadêmica, restrita à dimensão técnica e instrumental.

Segundo Cunha (2007), essa normativa é fruto das políticas neoliberais que visam promover a pesquisa como eixo para a transformação social e o melhor reconhecimento das IES, como demonstrado anteriormente. Para o professor ser “[...] valorizado, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, precisa pesquisar, publicar, participar de bancas e projetos de pesquisa, ministrar palestra e conseguir financiamentos” (CUNHA, 2007, p. 21).

Não reforçamos a dualidade entre a teoria e prática nos cursos de formação, e sinalizamos que os saberes pedagógicos da docência universitária são distintos daqueles obtidos no campo da pesquisa. Cremos que não existe ensino sem investigações e vice-versa, pois “[...] pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2012, p. 32).

Assim, a docência do formador precisa ser pensada e questionada, de modo a romper com a máxima de que automaticamente “sabe ensinar” (ALMEIDA, 2012). Entendemos que o desenvolvimento profissional do professor, entendido como um processo se constrói ao longo da vida, demanda conhecimentos específicos e habilidades como qualquer outra profissão:

A docência no Ensino Superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente (MASETTO, 1998, p. 13).

Outra questão que merece debate diz respeito às propostas de formação docente realizadas por programas de pós-graduação na formação do professor do Ensino Superior. Algumas instituições organizam currículos com oferta de disciplinas que oferecem, aos pós-graduandos, conhecimentos didáticos e pedagógicos que lhes permitam desenvolver a proposta pedagógica no contexto da sala de aula (VEIGA, 2009). Embora as disciplinas venham contribuir com a formação de novos docentes, entendemos que não se pode reduzir a formação do professor a uma disciplina, a um curso e/ou a um programa de atualização (ALMEIDA, 2012, PIMENTA, 2002).

Nóvoa (1995) ressalta que a formação do professor deve ser pensada, reformulada e (re)construída desde a formação inicial e continuada. Para o autor, ela precisa ser um “[...] processo contínuo, e que a pessoa do professor, seu ‘ser’, seja valorizada, como portador e produtor de um saber próprio que é construído e formulado nas suas experiências pessoais e

profissionais” (NÓVOA, 1995, p. 27). Dos professores, exige-se a busca de leituras e conhecimentos sobre fenômenos políticos, sociais, culturais e educacionais que possam interferir na prática pedagógica.

Garcia (1999) compreende a formação docente como um contínuo sistemático e organizado, uma área de conhecimento e investigação que envolve mudanças e inovações abarcadas ao longo da carreira dos professores. Para o autor, a formação desse profissional não pode delimitar a transmissão de conhecimentos didáticos; são necessárias a valorização da pessoa do professor e de seus saberes e a compreensão dos elementos políticos, sociais e culturais que interferem na formação e no desenvolvimento profissional desse sujeito.

Por sua vez, Imbernón (2004) assevera que a formação do professor deve ir além de atualização de propostas metodológicas, com criação de espaços de reflexão, participação, tomada de decisão e revisão constante do fazer pedagógico entre a mudança, a ruptura e a inovação. O autor argumenta que a formação do professor é compreendida também como um processo permanente que “[...] servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tempo” (IMBERNÓN, 2004, p. 15).

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade da formação contínua do professorado na universidade, visto que “[...] os professores universitários apresentam necessidades formativas, tal como os professores atuantes em outros níveis da educação” (ESTEPA et al., 2005, p. 4). Assim, pensar a formação docente vai além de uma mera instrumentalização sobre a prática pedagógica; é um processo permanente e não linear relacionado à profissão, ao desenvolvimento pedagógico e à formação pessoal.

No caso específico do professor formador das licenciaturas, afirma-se que as iniciativas de formação ficam, geralmente, a cargo institucional. Quando acontecem tais ações, elas nem sempre apresentam uma perspectiva crítica e humana:

[...] não tem explicitado formalmente – mesmo no contexto de uma instituição específica – um currículo direcionado à formação do formador, envolvendo o que o formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 7).

Nesse sentido, a autora argumenta que a seleção de profissionais para atuarem como formadores geralmente é baseada na produção científica do professor em detrimento da experiência na docência. Isso porque, nas IES, prevalece a ideia do saber individual da docência, restrito ao professor que ensina, “[...] embora seja escassamente alimentado por saberes pedagógicos” (ANDRÉ; ALMEIDA, 2010, p. 7).



Snoeckx (2003, p. 31), a partir das experiências em Genebra, argumenta que a formação direcionada para os formadores, geralmente, acontece nos espaços de trabalho, de modo que os novos formadores são integrados na dinâmica institucional e no desenvolvimento da prática pedagógica; por conseguinte, não se exige um diploma específico ou uma formação prévia. Para a autora, o formador constrói o fazer docente no próprio locus de ação, somado às experiências com os demais membros que compõem a comunidade acadêmica: “O formador em geral constrói suas competências na situação, elabora sua especialização sem que ela possa ser certificada e nem mesmo repertoriada” (SNOECKX, 2003, p. 31).

Os autores citados anteriormente pontuam que a formação do professor no Ensino Superior deve ir além de um conhecimento específico e da experiência profissional, em que se torna essencial inserir a proposta de formação contextualizada na instituição de trabalho (GARCIA, 1999). Os docentes formadores precisam encontrar, nas instituições formativas, apoio e recursos que contribuam com o seu desenvolvimento profissional e pessoal, em um processo permanente e não fragmentado e compactado.

No que diz respeito à formação direcionada aos professores universitários iniciantes, Garcia (1999) acredita que é importante o desenvolvimento de programas de iniciação à docência, com a inclusão de professores mentores com experiência, pois “[...] os professores são aprendizes e vivenciam o primeiro momento de socialização da cultura organizacional, além disso, é uma fase importante do processo de aprender a ensinar” (GARCIA, 1999, p. 250-251). Todavia, o autor ressalta que o docente iniciante não é um sujeito acrítico e passivo, mas sim que possui saberes e vivencia uma prática individual e coletiva no desenvolvimento profissional.

A presença do professor formador pode influenciar na formação do professor iniciante; porém, o aspecto mais significativo dessa relação é a possibilidade de trabalhar em conjunto e desenvolver mudanças e inovações alicerçadas no respeito mútuo. Para Garcia (1999, p. 132), as propostas de programa de professores iniciantes demonstram que o “[...] objetivo não se limita ao âmbito pessoal, mas tentamos contribuir para o desenvolvimento nos professores de atitudes de abertura e análise reflexiva da sua prática e da dos seus colegas”. Dessa maneira, tal formação não pode ser pensada apenas como planejamento e fomento de novas técnicas de ensino, mas sim como o desenvolvimento pessoal e profissional:

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na

forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado. Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha, como referência, lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 38).

De fato, é importante desenvolver, no campo da formação dos professores iniciantes, uma rede de compartilhamento entre os pares, como ocorre entre os profissionais de outras áreas, em que, a partir de uma situação-problema, se desenvolvem reflexões sobre a prática, tendo por base os elementos do ponto de vista profissional e científico. Nóvoa (2009, p. 21) adverte que “[...] é inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação”.

O autor reforça a ideia de que as políticas educacionais sejam pensadas a partir da prática dos professores e seu lócus de trabalho, ou seja, com a participação ativa na formulação e implementação de políticas educacionais nos âmbitos interno e externo. No caso do formador iniciante, vemos que essa prática colaborativa (ou comunidades de aprendizagem e atitudes investigativas) é primordial na formulação de programas direcionados à inserção na docência:

Entende-se, portanto, que a instituição de formação e os centros educativos não são senão espaços nos quais é possível aprender. Espaços com suas características, culturais, protagonistas, regras específicas, mas que são capazes de coordenar-se para aprender e permitir que sujeitos implicados – não só docentes em formação aprendam (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 97).

Por meio do trabalho colaborativo e do aprendizado conjunto, as instituições podem pensar em iniciativas mais concretas de situações vivenciadas por formadores, isto é, que tais ações possam ser focos “[...] necessários a serem considerados em políticas educacionais direcionadas a processos formativos do formador” (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 15). Sendo assim, a formação do professor formador não se limita a uma fase da sua vida ou área de formação, e sim se desenvolve nesse percurso; por isso a necessidade de concebê-la numa perspectiva científica, crítica, reflexiva, humana, profissional, processual e continuada.

Um aspecto emergente nas reflexões sobre a formação docente, segundo Nóvoa (1995), Garcia (1999), Imbernón (2009), Tardif (2014), Veiga (2012), Pimenta e Anastasiou (2005), Bolívar e Domingo (2014), entre outros autores, concerne ao reconhecimento e à compreensão dos elementos da subjetividade do professor no ensino e que perpassam a

identidade docente (individual e coletiva), elementos que serão aprofundados no tópico subsequente.

### **3.7 Identidade docente: processo em (re)construção**

A identidade docente, segundo Pimenta (2002), não é algo estanque e que se concretiza no tempo, mas sim é um processo de construção e desenvolvimento num dado contexto sócio-histórico. E na identidade profissional, isso não é diferente, pois “[...] a sua construção é baseada numa revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, como também das práticas já consagradas” (PIMENTA, 2002, p. 19).

Diante disso, a construção da identidade profissional do professor é ressignificada a partir das mudanças sociais da sociedade, ao longo da história, acrescidas da concepção e da representação do professor no que tange à profissão ou até o valor atribuído à sua atividade. Tal identidade, porquanto, é “[...] construída sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e deontológica. Sua configuração tem a marca das opções tomadas, das experiências realizadas das práticas” (VEIGA, 2012, p. 18).

Para a autora supracitada, a identidade é um processo contínuo marcado por espaço e tempo e alicerçado nos saberes profissionais mobilizados e construídos nas relações individuais e coletivas pelo professor, pois “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (TARDIF, 2014, p. 33). Assim, ela não é algo estanque e meramente construído, uma vez que depende das relações históricas, políticas, sociais e individuais.

Segundo Dubar (2005, p. 136), a identidade é um processo de (re)construção, pois é “[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Para o autor, ela não pode ser compreendida apenas como algo transmitido de uma geração à outra, mas de relações de aceite e recusa por indivíduo e comunidade; logo, as identidades sociais e profissionais se (re)constituem como produto de sucessivas socializações<sup>22</sup>, em que dois processos contribuem para serem constituídas: o biográfico, relativo à trajetória de vida de cada indivíduo (família, formação, escola e profissão); e relacional, sistêmico e

---

<sup>22</sup> Dubar (2005, p. 23) ainda afirma que “[...] a socialização não é apenas transmissão de valores, normas e regras, mas desenvolvimento de determinada representação do mundo. É um processo de identificação, de construção da identidade, ou seja, de pertencimento e de relação”.

comunicacional, ligado às relações de partilha em atividades coletivas e em organizações diversas.

Não é possível pensar numa separação entre as identidades individual e coletiva, pois “[...] não se faz a identidade das pessoas sem elas e não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade (DUBAR, 2005, p. 110). No caso da identidade docente, Garcia (2010) afirma que esse processo se alicerça nas experiências de vida dos professores e é fruto das diversas representações construídas pelo professor sobre si e os diferentes contextos em que se desenvolve.

Evidentemente, a identidade é influenciada por processos individuais, históricos, sociais e cognitivos. Logo:

A identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente (GARCIA, 2010, p. 18).

Bolívar e Domingo (2014) argumentam que a identidade docente pode ser compreendida, numa perspectiva narrativa, como um largo processo, pois é carregado de experiências subjetivas e coletivas, em particular as percepções acerca do ser professor. Eles ressaltam que a análise sobre os elementos constitutivos é uma alternativa importante para saber como os professores ensinam e produzem as trajetórias formativas, uma vez que “[...] la identidad profesional docente es, temporalmente, fruto de un proceso de socialización que se culmina al ir ejerciendo la profesión y asumir la cultura profesional propia que hacer sentirse y ser reconocido como tal” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2014, p. 4).

Para Nóvoa (1995, p. 16), “[...] a identidade não é algo que se adquire, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”; logo, é compreendida como um espaço de conflitos e dilemas, em que o professor se apropria da própria representação como pessoa e profissional, ou seja, como se sente e se diz docente. O teórico resalta três processos importantes nessa construção: desenvolvimento pessoal, relacionado à história de vida; desenvolvimento profissional, que se refere à profissionalização; e desenvolvimento institucional, que diz respeito às ações realizadas na instituição para atingir objetivos educacionais.

Sendo assim, a identidade do professor é singular e plural, pois apresenta elementos da vida pessoal e profissional que se constroem no decorrer das práticas sociais. E, no caso do formador de professores, Snoeckx (2003, p. 28) afirma que a identidade é fruto das

representações trazidas por eles em relação à trajetória formativa e às experiências com outros formadores, isso porque “[...] a própria denominação formador de professor não é, portanto, uma designação controlada. Ela é resultado de longas negociações, seja entre os próprios formadores seja com os diferentes parceiros”.

A identidade do formador de professores, para a autora, diz muito da prática profissional e dos saberes da experiência, visto que ele, no decorrer da história da educação, ocupou papéis que influenciaram (e influenciam) na formação dos professores entre mentor, supervisor e mediador de aprendizagem. Por outro lado, não há uma história oficial do formador de docentes; ela é construída por meio de uma história oral a partir das narrativas de cada formador, o que dificulta a consolidação de um estatuto profissional.

Altet, Paquay e Perrenoud (2003) analisam o quão difícil é estabelecer o ofício de formador de professores e sua identidade, visto que o próprio termo é polissêmico e, na maioria das vezes, não corresponde ao prescrito nos documentos oficiais. Além disso, os autores afirmam que cada país assumiu o termo com base na tradição histórica do ensino e acreditam que a análise acerca da identidade do formador de docentes precisa ser situada num contexto maior que a própria sala de aula – tarefas, atividades e campo institucional influenciam no desenvolvimento pessoal e profissional.

No caso da identidade do formador professor iniciante, Bozu (2010) afirma que esse período é importante para a construção de tal elemento, pois ele começa a desenvolver o autoconceito sobre o que é ser professor e, ao mesmo tempo, mobiliza diversos saberes para superar situações vivenciadas na prática, criando oportunidades de criar um estilo próprio de ensino. Nas palavras do autor:

También durante el primer año, los profesores desarrollan su propia identidad profesional: un autoconcepto sobre *cómo soy yo como profesor* y, al mismo tiempo, tienen que aprender a utilizar los recursos personales de que disponen para enfrentar con éxito las situaciones de enseñanza. En este primer año, se produce un proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que el profesor ha ido desarrollando durante su proceso de formación inicial, hasta que el profesor principiante logra desarrollar su propio estilo de enseñanza (BOZU, 2010, p. 319).

Podemos inferir que a identidade do professor formador iniciante, para o autor, apresenta um processo de construção, pois o início da docência é um espaço-tempo de mobilização, inovação e revisão de conceitos, crenças e valores sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nessa fase, há a socialização da cultura organizacional e o conhecimento dos pares que contribuem sobremaneira com o desenvolvimento profissional (RUIZ, 2008).

Cunha e Zanchet (2010) explica que, nesse período, os professores iniciantes visam construir um estilo próprio do ser e fazer docente; com isso, as práticas direcionam para um individualismo ou isolamento. Para as autoras, “[...] o início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do estatuto que ocupa na pirâmide social e do trabalho e das peculiaridades sociopolíticas que a caracterizam” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 192). Cumpre dizer que a inserção na docência pode ser uma fase de desafios e superação que contribuem com a formação da identidade do professor iniciante, conforme citado, pois, na maioria das vezes, essa construção é fruto das relações e exigências estabelecidas pela instituição.

Todavia, a (re)construção do conceito de identidade, segundo a literatura, exige do professor uma “identidade” do trabalho cooperativo, visto que a maioria desses profissionais não encontra ou não tem um espaço para refletir sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, tornando solitário o fazer profissional (ISAIA; BOLZAN, 2007). Os autores reforçam a ideia do trabalho coletivo nas instituições, conforme analisado no início do tópico, sobre a formação docente, a fim de que elas e seus colaboradores implantem projetos formativos nos quais todos possam participar das decisões, principalmente os professores.

Segundo Cruz (2006), as ações colaborativas contribuem com o desenvolvimento profissional dos professores, pois, por meio desse movimento, é possível que as instituições e seus agentes compreendam as mudanças internas e externas que emergem na prática pedagógica. Essa questão nos remete ao pensamento crítico das iniciativas assumidas pelos professores e as necessidades formativas advindas da prática, em que “[...] esta tarefa exige una colaboración de hecho, no exenta de conflicto, desde el momento en que posibilita la existencia de ámbitos para el análisis, la discusión y el debate, la toma decisiones y la revisión conjunta” (CRUZ, 2006, p. 54).

O trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e é um novo paradigma da organização institucional. Com ele, ações e desafios que, geralmente, são centralizados nos espaços da sala de aula, ganham novos sentidos e significados, quando compartilhados e analisados pelo grupo. Iniciativas partilhadas pelos pares se tornam espaço-tempo de revisão permanente de (re)construção, pois a educação, como processo humano, é carregada de intenções, crenças e valores que determinam a ideia do grupo.

Portanto, as relações subjetivas e a história de vida entre os sujeitos são capazes de contribuir com o processo escolar, além da formação continuada dos professores iniciantes e efetivos por meio da revisão da própria prática e dos colegas. Nesse caso, o “[...] o trabalho

colaborativo na educação assume um papel importante de mudança e melhoria escolar” (ESTEPA, 2016, p. 64).

Nesse caso, o trabalho colaborativo não é assumido como uma supervisão ou investigação do trabalho de outro professor, em que importam a valorização da troca de experiências entre os pares, a mobilização de saberes e o planejamento de ações na superação dos dilemas vivenciados pelos profissionais e instituição: “[...] es la imagen de la escuela como una comunidad de aprendizaje donde los formadores investigan, estudian, enseñan, observan, hablan de su enseñanza, se ayudan unos a otros” (VAILLANT; GARCIA, 2004, p. 28).

Diante dos aspectos citados, a universidade pode ser compreendida como uma comunidade de aprendizagem de professores, onde o trabalho colaborativo marca as relações intersubjetivas entre os sujeitos e há melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Nesse âmbito, os saberes docentes e a sua valorização assumem papéis importantes na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, o que pode ser percebido na reflexão a seguir.

### **3.8 Os saberes docentes no contexto da educação superior**

Aliada às reflexões sobre a identidade docente, acreditamos ser indispensável também, nas ações formativas, a valorização dos saberes dos professores, visto que o conhecimento não é “[...] uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional” (TARDIF, 2014, p. 11). Para o autor, o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes diante das políticas educacionais contribuem com o entendimento acerca do fazer e ser docente, além da formação e do desenvolvimento profissional.

Tardif (2014) organiza os saberes dos professores em quatro grupos, a saber: profissionais (conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação); disciplinares (diversos campos de conhecimento, como se encontram hoje em forma de disciplina); curriculares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos da instituição escolar); experienciais (baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do próprio meio).

Nessa dimensão, o autor propõe uma descrição não linear acerca dos saberes docentes, pois eles não podem ser concebidos de modo linear em relação a diversas fontes e contextos que permitem o desenvolvimento e a mobilização na prática pedagógica do professor. Tais

aspectos também são formados em instâncias diversas e relacionados à história de vida pessoal e profissional do docente.

O autor destaca a importância dos saberes advindos da prática profissional, em que “[...] a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência” (TARDIF, 2014, p. 53). Entretanto, o saber da prática não pode ser o único definidor da prática do professor e representar a totalidade dos conhecimentos desse profissional. Assim:

Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, pois se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber especializado e adquirido numa formação de tipo universitário (GAUTHIER, 1998, p. 24).

Para Gauthier (1998), valorizar um saber em detrimento de outro é negar a ideia da prática de ensino como a mobilização de vários conhecimentos que formam um “reservatório” utilizado pelo professor em situações reais do ensino. Em outras palavras, o autor argumenta que o saber docente é um produto social sujeito à revisão, reformulação e avaliação permanente, construído a partir das relações sociais e linguísticas entre os diversos sujeitos e contextos históricos e sociais.

Em referência aos estudos de Tardif, Gauthier (1998) acrescenta na tipologia o saber da ação pedagógica, que corresponde aos conhecimentos relativos à experiência do professor, quando se tornam públicos, e são validados por meio da análise científica, tendo como cenário a sala de aula. Assim, o autor não se limita a identificar e classificar os saberes relacionados à prática dos professores, mas a propor que o desenvolvimento profissional se vincula à legitimação e institucionalização de tais conhecimentos. Por meio do exercício da crítica e revisão, é possível fortalecer a valorização da docência no bojo da profissionalização. Enquanto isso, Pimenta (2002) integra os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. O primeiro corresponde à experiência de vida do professor; o segundo diz respeito à formação específica do professor; e o último está relacionado à ação de ensinar.

Shulman (1986), a partir de uma análise sobre as políticas de formação docente no contexto norte-americano, propõe que a avaliação e a certificação dos professores precisam valorizar também as bases do conhecimento do conteúdo ensinado por eles. Isso porque a maioria dos programas de avaliação docente visava apenas a técnicas básicas como ler, escrever, calcular, além da organização da sala de aula e do planejamento pedagógico.



Todavia, ele ressalta que esses não podem ser os únicos critérios para compreender as bases do ensino.

Segundo o autor, é importante valorizar a compreensão, por parte do docente, sobre as estruturas mentais no conteúdo a ser ensinado, as fontes de conhecimento, as razões por ter aprendido determinado assunto, entre outras questões intersubjetivas. Nesse contexto, há três aspectos do conhecimento cognitivo do professor:

- a) *Subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada). Esse primeiro refere-se à base conceitual e estrutural que o professor apresenta em mente sobre o conteúdo a ser ensinado e sua organização.
- b) *Pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria). Esse outro elemento diz respeito aos modos como o professor organiza mentalmente as bases do conteúdo a ser ensinado entre os princípios teóricos e práticos vivenciados na prática pedagógica. Dentre esses, destaca as representações, analogias, exemplos, metáforas utilizadas pelo professor para tornar o conhecimento do conteúdo mais próximo do aluno.
- c) *Curricular knowledge* (conhecimento curricular), esse último é referente à dimensão do currículo como conjunto de programas construídos para o ensino de conteúdos e tópicos específicos e níveis de ensino (SHULMAN, 1986, p. 56).

Nesse último fator, o autor destaca a importância de o professor saber a dimensão curricular do conteúdo a ser ensinado, do mesmo modo que um médico precisa conhecer os medicamentos recomendados para determinado problema de saúde do paciente. Assim, o autor defende a análise do ensino para além das habilidades técnicas que são frequentemente empregadas pelos testes docentes, visando à eficácia da educação, o que deixa em segundo plano as bases do conhecimento do ensino por parte do professor.

Além disso, apreende-se o interesse em compreender as fontes dos saberes dos professores e como os conhecimentos do conteúdo são traduzidos por eles na aprendizagem dos alunos. Nessa ótica encontramos a importância de situar os saberes docentes num contexto maior, relacionado à pessoa do professor, ao trabalho e à sociedade, uma vez que tais conhecimentos são sociais e temporais; por conseguinte, não se constroem e nem se definem sozinhos. No caso específico dos formadores, a identidade e a profissionalidade são construídas pelos polos de conhecimentos mobilizáveis, entendidos como:

- Saberes em ciências humanas, em psicologia dos alunos e da aprendizagem, em sociologia da educação e em microsociologia dos atores em classe;
- Saberes em gestão de grupos, em engenharia de formação, em concepção de ações, em construção de dispositivos e em avaliação;
- Saberes sobre a relação de ajuda, as técnicas de entrevista ou de explicitação, o trabalho de acompanhamento;

- Saberes obtidos a partir de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem, pedagógicas e didáticas, para analisar as práticas de ensino, saberes-ferramentas para tornar inteligível o funcionamento de situações pedagógicas e do trabalho de ensino;

- Saberes não prescritivos, pois o formador não se situa em um registro normativo, ele é sensível aos limites dos saberes de referência para dominar as situações sempre singulares do ensino e fornece referências para análise de situações profissionais, sem impor normas.

Uma postura de formador de professores:

- uma centralização no estagiário em situação profissional: escutar, observar, sentir correspondente à postura “ao lado” do formador, à relação de ajuda e de acompanhamento;

- a importância atribuída às práticas de ensino: percebe-se por toda parte a relação mística com o campo; assinala-se a necessidade e a dificuldade de estar ao mesmo tempo dentro (ser professor) e fora (distanciado das práticas); coloca-se a questão de que a descentralização é necessária.

Uma cultura de formação compartilhada, que permite uma capacidade de adaptação à diversidade das situações encontradas, mas também oferece a possibilidade de manter debates constantes sobre a profissionalidade em redes de formadores.

- Competências específicas para administrar a complexidade de situações encontradas, lidar com a incerteza, assumir a imperfeição etc.

- Uma metacompetência, a análise reflexiva de práticas de formação implantadas, uma capacidade de distanciamento da prática (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 239-240).

Dessa maneira, a identidade dos formadores e os saberes advindos da prática são expressões de um processo de aprendizagem e desenvolvimento ao longo das trajetórias formativas e da prática em si. O formador apresenta uma metacompetência da ação e reflexão (MACHADO, 2009), em que deve elaborar um pensamento crítico e reflexivo do próprio fazer.

Zabalza (2004, p. 157) argumenta, a partir de uma análise do contexto espanhol, que o perfil profissional do formador pode ser pensado nos seguintes eixos: “[...] a docência, a pesquisa, a gestão e *business*, eixo último que diz respeito à captação de recursos para projetos e cursos”. Ele afirma que, além de lidar com uma carga horária extensa de ensino, o professor formador é desafiado, de modo constante, a desenvolver investigações, publicar e buscar recursos que possam fomentar as atividades de pesquisa e gestão.

De fato, além de ser um profissional que detém diferentes conhecimentos e técnicas de ensino e da pesquisa, acreditamos que o professor formador deve ser um profissional que constrói saberes na relação entre ele e os alunos, nas atividades colaborativas com os pares, nos trabalhos de orientação para a docência e iniciação científica, na criação de metodologias alternativas, na participação social nas áreas de ensino, pesquisa, extensão universitária e gestão, além da mobilização de experiências da história pessoal e profissional de vida.

Ademais, entendemos que os saberes do professor formador e a respectiva identidade profissional são elementos em construção, com verificação do que aprendeu e do que precisa aprender, pois o exercício do ensino deve ser uma ação permanente de revisão e validação de processos, seja pelo professor, pelos alunos ou pares de trabalho (IMBERNÓN, 2004).

A fim de ampliar nosso estudo, apresentamos a seguir uma análise acerca da docência universitária e do desenvolvimento de políticas formativas para os professores no Ensino Superior, com base em ações de universidades espanholas e brasileiras.

### **3.9 Programas de formação para docência universitária<sup>23</sup>**

Os programas de inserção à docência universitária são recorrentes em IES de vários países. Um marco dessas iniciativas, segundo a literatura, tem sido desenvolvido em âmbito internacional, mais especificamente por universidades espanholas. Com base nos estudos de Almeida (2012), é possível mapear alguns exemplos de tais políticas a partir do impacto das diretrizes do Processo de Bolonha<sup>24</sup>.

Algumas experiências relatadas<sup>25</sup> pela autora dizem respeito aos programas de formação da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB-ESP) e da Universidade de Barcelona. A primeira experiência é a da UAB-ESP, iniciada em 2003, cujo objetivo da formação é buscar o desenvolvimento de estratégias que permita ao professor (re)pensar o fazer pedagógico com foco no aluno.

Diferentemente das outras instituições pesquisadas pela autora, a UAB-ESP criou a própria unidade formativa para oferecer formação pedagógica aos professores. A metodologia empregada ocorre de maneira distinta, visto que alguns encontros são realizados no período em que não há atividades na instituição. Além disso, o trabalho se desenvolve por meio de linhas de trabalho, com atividades presenciais e não presenciais.

Um diferencial dessa experiência, segundo a autora, é o retorno das ações para a comunidade acadêmica, pois, ao fim de cada curso, cuja duração é de um ano, os grupos de trabalho devem apresentar os resultados obtidos. Outro exemplo de programas da docência é a

---

<sup>23</sup> O objetivo deste tópico não é analisar impactos dos programas na melhoria da docência universitária, mas sinalizar ações que possam contribuir para o fomento de novas práticas e inovações no ensino superior, conforme indicação da banca examinadora da qualificação.

<sup>24</sup> O Processo de Bolonha é fruto de uma proposta política universitária entre os países-membros da União Europeia e outros, cuja finalidade é a organização do currículo do ensino superior, com ações mais atrativas e coerentes aos jovens universitários, além da equidade dos graus e títulos e da oferta de formação continuada reconhecida entre os membros (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

<sup>25</sup> Além das experiências citadas, a autora menciona os programas de formação da Universidade dos Docentes, da Universidade Politécnica da Catalunha e da Universidade de Alicante.

experiência da Universidade de Barcelona que, por meio do Instituto de Ciências da Educação (ICE), busca oferecer cursos aos professores da instituição.

Por exemplo, o programa de formação inicial é voltado aos professores com até três anos de docência, com duração de 200h. No curso são discutidas questões sobre o planejamento e o processo de ensino e aprendizagem, entre outros temas transversais à docência. Ademais, os docentes que obtêm 85% de aproveitamento frequência e atividades recebem um diploma que contribui com a carreira na instituição. Desse modo:

Parece-nos que, nessas experiências, a formação de docentes em serviço é concebida como um conjunto de ações de apoio ao seu crescimento profissional, a fim de contribuir para a mudança institucional e para a melhoria da formação dos estudantes por meio do ensino (ALMEIDA, 2012, p. 154-155).

A fim de ampliar esta análise, foi possível mapear também, durante a estadia do doutorado sanduíche no contexto espanhol, em 2017, sob a supervisão do Prof. Dr. Paulino Murillo Estepa, os programas de formação à docência, desenvolvidos na Universidade de Sevilla e na Universidade de Zaragoza. Domíngues e Ruiz (2012) afirmam que a primeira delas tem buscado desenvolver políticas de formação dos professores, em que se destaca o programa de inserção à docência que ocorre desde 1995.

Segundo Domíngues e Ruiz (2012), as propostas de formação visam ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e ao melhor entendimento do ser docente, pois muitos professores não apresentam uma formação pedagógica na trajetória acadêmica. A metodologia dos cursos acontece, geralmente, por meio de atividades presenciais e a distância. Como resultado, as autoras mencionam o desenvolvimento qualitativo do fazer docente e as expectativas positivas sobre a docência, sobretudo aos professores das áreas técnicas. Além disso, são implementadas ações com foco nas necessidades pedagógicas dos professores, em que há o apoio de assessoramento técnico.

Com base nos dados das entrevistas<sup>26</sup> realizadas no mês de julho de 2017, com alguns professores que estavam envolvidos nas ações formativas da Universidade de Sevilla, foi possível ampliar as ideias apresentadas por Domíngues e Ruiz (2012). Com a produção da entrevista semiestruturada, conseguimos mapear possibilidades vivenciadas pelos docentes nas ações formativas, no que diz respeito ao professor iniciante, como demonstrado a seguir:

---

<sup>26</sup> A entrevista apresentada foi construída por meio da tradução livre do espanhol para o português pelo pesquisador.

*O curso de formação pedagógica para os professores principiantes durou em média de 16 a 17 anos, direcionado aos professores principiantes da Universidade de Sevilla, no qual coordenava com outra professora. A metodologia do curso era baseada numa parte presencial mais tradicional e outra parte nos locais de trabalho dos professores principiantes, com o acompanhamento dos mentores por meio de grupos de trabalho, equipe docente e ciclo de melhoras com supervisão clínica. Havia observação de classe, qualificação docente, ações de emancipação e a intervenção de uma proposta de melhora pedagógica. O curso funcionou muito bem durante 16 anos, mas, devido à decisão política, foi decidido que essa formação deveria ser realizada por outras pessoas, uma pura decisão política da universidade, pois o curso deveria continuar com outras matrizes e outras pessoas à frente (COORDENADORA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA).*

Diante disso, evidenciamos que a universidade buscou compreender as demandas e necessidades formativas dos professores, em especial dos formadores iniciantes, foco desta pesquisa. Foi possível reconhecer, na narrativa da coordenadora, a metodologia da formação empregada nas ações formativas, como a formação docente em serviço e a reflexão pedagógica, por meio da supervisão, além das ações de intervenção frente aos dilemas vivenciados pelo formador iniciante. Segundo a entrevistada, as ações do curso ocorriam de modo voluntário pelo docente e, antes de se inscrever, o professor iniciante, com os pares, constituía uma equipe de trabalho com a seleção de um mentor para mediar o processo de formação, conforme outro trecho da entrevista:

*Assim, havia uma alta motivação, pois a coordenação do curso não destinava um mentor ao grupo de professores iniciantes. Antes de se inscrever no programa, o grupo já era constituído, pois os participantes escolhiam um mentor para mediar o trabalho da equipe. Geralmente, a escolha do mentor era baseada num professor do seu departamento, uma pessoa relevante, uma pessoa referência/reconhecida, uma pessoa que tinha empatia. Assim, o grupo funcionava muito bem durante as atividades desenvolvidas; cabia apenas à coordenação orientar algumas questões e dirigir atividades. Era uma formação na medida de cada grupo, pois cada grupo fazia a seleção do que observar, que coisas trabalhar, quais temas lhes interessava. Nesse sentido, era desenvolvida uma formação muito adequada às necessidades de cada equipe docente (COORDENADORA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, grifos nossos).*

Observa-se que a formação ofertada pela instituição foi constituída a partir das necessidades formativas do grupo de formadores iniciantes. Em outras palavras, podemos inferir que ações tinham maior significado aos docentes, pois articulavam a dimensão da práxis na melhoria da prática pedagógica e na superação dos dilemas vivenciados por eles. A formação pedagógica ofertada era pensada e articulada com o público-alvo do curso, o que

proporcionou, aos formadores iniciantes e professores mentores<sup>27</sup>, uma revisão e a melhoria do trabalho docente, articuladas com as dimensões política, social e coletiva entre os pares.

Durante o curso foi ofertada também a formação pedagógica aos professores mentores, pois, embora apresentem uma bagagem de experiência, eles necessitam de atualizar as demandas pedagógicas: *“Sobre as ferramentas para trabalhar com os docentes principiantes, assim foram propostas aos mentores estratégias formativa de supervisão, estratégias de comunicação, de socialização, dentre outras questões relacionadas”* (COORDENADORA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA). Ações empreendidas de formação dos professores da universidade foram baseadas a partir de problemas e demandas detectados pelos próprios docentes – no caso, os iniciantes – por meio do fazer pedagógico.

No caso da experiência da Universidade de Zaragoza, Vieira, Noronha e Zabalza (2004) explicam que a instituição buscou desenvolver ações formativas para seus profissionais, gerenciadas pelo Instituto de Ciências da Educação. De acordo com os autores, as propostas desenvolvidas pelo instituto visaram, à época da pesquisa, se adequar às demandas individuais e institucionais. Um exemplo citado pelos autores é o “Programa de Diplomação de Formação Pedagógica ao Professor Universitário”.

A metodologia do programa foi estruturada em seis módulos, por meio de atividades individuais e coletivas, além do trabalho final de curso. Somadas a isso, há tarefas presenciais e a distância após os encontros presenciais, e o professor que concluir o programa recebe o diploma de formação pedagógica pela universidade. Em articulação com essas iniciativas realizadas no território espanhol, buscamos mapear também, no cenário nacional, ações de algumas IES brasileiras, conforme demonstrado a seguir.

### 3.9.1 Programas de formação para a docência universitária no Brasil<sup>28</sup>

Os programas de formação pedagógica do professor atuante na docência universitária<sup>29</sup>, no contexto brasileiro, apresentam iniciativas consideradas tímidas, como informado por Mizukami (2005-2006) e Pimenta e Anastasiou (2005). Sobre isso, a UFT criou, em 2014, o Programa de Formação Continuada (PROFOR), com o objetivo de

<sup>27</sup> O mentor é um profissional com larga experiência em docência, responsável por orientação e apoio para o professor iniciante nos programas de indução/iniciação à docência.

<sup>28</sup> As informações apresentadas foram obtidas nos próprios sites das instituições pesquisadas.

<sup>29</sup> Não encontramos na pesquisa ações de programas de formação para os professores da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Percebemos que havia, no Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), propostas de ações para participação dos docentes em eventos científicos ou parcerias na criação ou ampliação de Minter e Dinter.

fortalecer a proposta como uma ação institucional, além de contribuir com o desenvolvimento da carreira dos professores, principalmente dos que estão em estágio probatório.

O curso é organizado em dois módulos, no que diz respeito à prática pedagógica e às demandas institucionais nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão. Ele pode ser ofertado no *campus* sede ou em *campi* do interior, visando à mobilização dos diversos profissionais ingressantes ou não na docência universitária da instituição.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada no estado de São Paulo, desenvolve, desde 2014, em parceria com a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) um curso de formação direcionado aos professores ingressantes da instituição. A metodologia é desenvolvida num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) por meio de leituras e reflexão entre os participantes. O curso é dividido em dois módulos: atenção na formação e fases da carreira docente; casos concretos do ensino que permitam ao professor repensar sobre o fazer docente e criar metodologias do ensino.

Desde 2009, a Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) desenvolve o “Programa de Formação/integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica”. Segundo informações do site da instituição, todos docentes ingressantes e em estágio probatório devem realizar o curso, estruturado em 40h e desenvolvido por meio de atividades como palestras, oficinas e seminários. Para obter a aprovação, o docente precisa ter uma frequência mínima de 70%.

Já a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2007, criou o Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor (NAPP), hoje (DIFDO) com a proposta de ser um espaço para possibilitar aos professores ingressantes na instituição, efetivos e substitutos, experiências significativas e inovadoras com foco na formação continuada e na melhoria do fazer docente. A instituição reconhece que, devido a problemas de infraestrutura, não é possível ampliar as ações do núcleo, embora haja indicadores de que as primeiras iniciativas apresentaram resultados positivos em relação ao fazer pedagógico de muitos docentes, principalmente frente às necessidades pedagógicas e à história de vida dos professores.

A Universidade Federal de Goiás (UFG), desde 1994 e como parte do desenvolvimento institucional, desenvolve cursos de formação da docência superior aos professores ingressantes na instituição e que não possuem experiência nesse contexto, no mínimo, de dois anos, cujo público-alvo diz respeito aos professores em estágio probatório<sup>30</sup>. A metodologia é estruturada em três unidades, com carga horária de 60h, que visam propor

---

<sup>30</sup> Segundo a Constituição Federal de 1988, ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por um período de 24 meses, durante o qual a aptidão e a capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo e na possível estabilidade.

ações para discutir questões relacionadas à universidade, à didática no Ensino Superior e aos estudos de casos. O curso ocorre na modalidade presencial, com palestras, leituras e pesquisas realizadas pelos professores-alunos.

Com base nas descrições de programas e políticas de formação, percebemos que as ações formativas visam ir além das exigências do cotidiano do professor na universidade, pois muitos visam à docência universitária e às interfaces pessoais e profissionais do ser professor. Das ações empreendidas pelas instituições em âmbito internacional e nacional, representamos alguns pontos na figura a seguir, os quais são positivos na formação pedagógica do professor universitário:

**Figura 1** – Formação para a docência universitária



**Fonte:** Elaboração do autor (2018).

Numa dimensão comparativa fica evidente a diferença dos cursos de formação entre as universidades espanholas e brasileiras. É possível observar que os programas voltados aos professores das universidades espanholas priorizam a inserção na docência, o processo de ensino e aprendizagem, além da melhoria da prática pedagógica, com o apoio de assessoria técnica e do processo de planejamento.

Sobre isso, Zabalza (2004, p. 145) afirma que o exercício da profissão docente requer “[...] uma sólida formação, não apenas nos conteúdos específicos próprios da disciplina, mas também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”. Além do conhecimento específico, o autor menciona a importância da valorização de outros elementos que constituem o fazer docente, em particular a aprendizagem do aluno, a cultura organizacional, os saberes do professor e a identidade pessoal e profissional.

No caso de algumas universidades brasileiras, é notório que os programas de formação inicialmente visam a uma formação do professor universitário, com foco na aquisição de



carga horária do estágio probatório, como foi possível observar nas diretrizes dos programas apresentados neste texto. Além disso, evidenciamos poucos exemplos de ações de socialização do professor, grupos de estudos e melhoria do fazer pedagógico realizado pelas instituições nacionais, em que a socialização é intrinsecamente articulada com a identidade profissional (DUBAR, 2005).

Compreendemos que os programas e as políticas das instituições precisam aprimorar o foco principal, particularmente por meio de ações que visam à valorização da trajetória e da história de vida do professor. Essas ações continuadas deverão ter foco nas necessidades pessoal e pedagógica vivenciadas na docência universitária, pois “[...] a formação de professores é uma definição do processo de aquisição sistemática e redefinição de competências, conhecimentos, habilidades e valores para o desempenho da profissão docente ao longo de sua vida profissional” (ESTEPA et al., 2005, p. 5).

Diversas instituições partem do pressuposto de que o professor universitário não precisa de uma formação pedagógica, em que basta ter domínio do conteúdo a ser trabalhado e ser um expert no campo da pesquisa. Acreditamos que são necessárias ações que compreendam o fazer pedagógico do docente na universidade como objeto de formação e análise, a fim de fortalecer o desenvolvimento da práxis educativa e a identidade profissional. A formação e os saberes são resultados de processos históricos e sociais que perpassam a trajetória formativa vital e profissional docente.

Todavia, os saberes estão em constantes mutações e reconfigurações, exigindo do professor um olhar atento e crítico da docência e do percurso formativo. Portanto, ao pensar a formação dos professores no âmbito da universidade, é fundamental o desenvolvimento de ações colaborativas por meio das quais o docente se torna sujeito ativo do processo de formação, com o propósito de superar a perspectiva da racionalidade técnica.

Diante do exposto, a docência universitária apresenta, para o professor, diversos desafios que vão além da sala de aula, pois, mesmo que haja experiências profissionais na área de atuação, o contexto da universidade exige, dos docentes, ações que integrem saberes sobre o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Ressaltamos, neste trabalho, a importância das universidades como instituições de formação, em que desenvolvem propostas e políticas para superar os dilemas iniciais na carreira do professor (GARCIA, 1999), além da preparação dos profissionais que fazem parte dos quadros de profissionais efetivos e substitutos.

Aliado a isso, as instituições brasileiras precisam fomentar e implementar políticas de formação para a docência universitária, pois essa prática é uma realidade no cenário internacional, como na Espanha. Logo, é preciso buscar ações de formação permanente, e não

apenas modular ou fragmentada, como tem ocorrido (CUNHA, 2007). Ademais, o professor precisa estar em constante processo de formação, frente aos desafios da prática e ao desenvolvimento pessoal e profissional. Entendemos ainda que os docentes devem participar da elaboração das propostas formativas a serem realizadas pelas instituições.

Porquanto, é imperativo escutar as necessidades e interesses dos professores, e não apenas impor uma proposta de formação, sendo que algumas propostas se tornam elementos de uma prática burocrática do fazer docente na universidade. As instituições e seus gestores precisam compreender também que as dificuldades desse contexto não são uma realidade vivenciada pelos professores iniciantes, mas também por aqueles que apresentam larga experiência profissional, pois a educação é um processo complexo e político. Cada contexto exige, do professor, conhecimentos e habilidades que superam a dimensão técnica da formação, sobretudo numa perspectiva multicultural e de inclusão educacional.

---



O propósito desta seção é descrever aspectos históricos, geográficos, sociais, culturais e educacionais constituintes da região Norte do Brasil, com destaque para duas instituições e os respectivos *campi* e cursos selecionados para o estudo. Segundo Connelly e Clandinin (1995, p. 35), o tempo e o espaço são referências sob os quais a narrativa configura a experiência, pois “[...] o tempo e o espaço, a trama e cenário trabalham juntos para a qualidade da narrativa”.

O cenário, na pesquisa narrativa, “[...] assume o lugar onde as histórias e ações são desenvolvidas, personagens se formam” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 36). Para os autores, o tempo e espaço, a trama e cenário não servem para a narrativa enquanto elementos de crítica e/ou base conceitual, pois “[...] eles são a própria narrativa” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 35). Assim, à luz dos pressupostos da pesquisa narrativa, buscamos descrever nesta seção um breve panorama atual sobre características geográficas, sociais, culturais, educacionais que compõem a região.

Nossa intenção não é apresentar um olhar conceitual acerca da região Norte, mas demarcar e descrever “[...] o cenário como um lugar que cuida, alimenta e instrui ao homem” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 35), onde vidas são formadas e a própria experiência de vida é narrada. Nesse espaço-território, a cultura é construída e compreendida como uma teia de significados marcados por crenças, costumes e valores, tecida pelo próprio homem e pesquisador (GEERTZ, 2008).

#### 4.1 Configuração do território da região Norte

A formação histórica do território do Norte do Brasil advém da chegada dos colonizadores europeus à Amazônia, especificamente, portugueses e espanhóis, por meio do Tratado de Tordesilhas<sup>31</sup> assinado entre ambos os países em 7 de junho de 1494. Segundo Costa (2009), a região denominada atualmente como Amazônia pertencia aos espanhóis à época da exploração marítima e comercial no século XV.

O Norte do Brasil, no tempo presente e de acordo com a divisão regional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>32</sup>, é constituído pelos estados do Acre, Amazonas, Rondônia, Roraima, Pará, Amapá e do Tocantins. Segundo o Sistema de

<sup>31</sup> Este Tratado previa a divisão das terras a serem “descobertas” entre Espanha e Portugal (COSTA, 2009).

<sup>32</sup> Informação disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

Informação Energético da Universidade de São Paulo (INFOENER), a região se caracteriza por ser a mais extensa e a menos populosa das cinco macrorregiões (Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste) do país.

Tal região possui área total de 3.851.560 km<sup>2</sup>. Em 2018, a estimativa do IBGE foi de 18,16 milhões de habitantes (8% da população total do país). Sua densidade demográfica no período foi de 4,71 habitantes por km<sup>2</sup>, exceto nas áreas da Bacia do Tocantins – Araguaia, no Tocantins –, e parte do Pará que está inserida na Bacia Amazônica<sup>33</sup>. A região norte faz fronteira com o Suriname, Guiana Inglesa, Guiana Francesa e Venezuela; a noroeste, com a Colômbia; a oeste, com o Peru e Bolívia; a nordeste, com o Oceano Atlântico; a leste, com os estados do Maranhão, Piauí e Bahia; e ao sul, com os estados de Goiás e Mato Grosso.

Ainda de acordo com os dados do IBGE<sup>34</sup>, os estados da região tiveram proposições em relação ao número de habitantes. Em 2010, a população do Amazonas foi 3.483.985; em 2015, a média esperada foi de 3.938.336, numa área de 1.559.148,890 km<sup>2</sup> formada por 62 municípios; e em 2018, a estimativa chegou a 4.080.611. Pará tinha uma população, em 2010, de 7.581.051; em 2015, esperavam-se 8.175.113 habitantes numa área de 1.247.954,320 km<sup>2</sup> formada por 144 municípios; e em 2018, a estimativa foi de 8.513.497. Enquanto isso, o Acre apresentou, em 2010, uma população de 733.559; em 2015, o índice esperado foi de 803.513, numa área de 164.123,739 km<sup>2</sup> formada por 22 municípios; em 2018, a estimativa ficou em 869.265.

Em Rondônia, havia 1.562.409 habitantes em 2010; em 2015, a estimativa foi de 1.768.204, numa área de 237.590,543 km<sup>2</sup> composta por 52 municípios; e em 2018, esperava-se uma população de 1.757.589. Outro estado que também apresentou um crescimento elevado nesses índices foi Roraima que, em 2010, tinha 450.479 habitantes; em 2015, esperava-se um aumento para 505.655, na área de 224.303,187 km<sup>2</sup> composta por 15 municípios; e em 2018, o IBGE estimou 576.568 pessoas, principalmente com o fluxo intenso de imigrantes venezuelanos residentes no estado, que buscaram melhores condições de vida, frente à crise econômica vivenciada no país vizinho<sup>35</sup>.

Por sua vez, o estado do Amapá, em 2010, teve uma população de 669.526; em 2015, esse número foi para 766.679, numa área de 142.828,520 km<sup>2</sup> composta por 16 municípios; e

<sup>33</sup> A Bacia Amazônica é constituída pela mais extensa rede hidrográfica do globo terrestre, ocupando uma área total da ordem de 6.110.000 km<sup>2</sup>, desde as nascentes nos Andes Peruanos até a foz no Oceano Atlântico, região norte do Brasil. Disponível em: <<http://amazoniaword.blogspot.com/p/hidrografia-da-amazonia.html>>. Acesso em: 30 out. 2018.

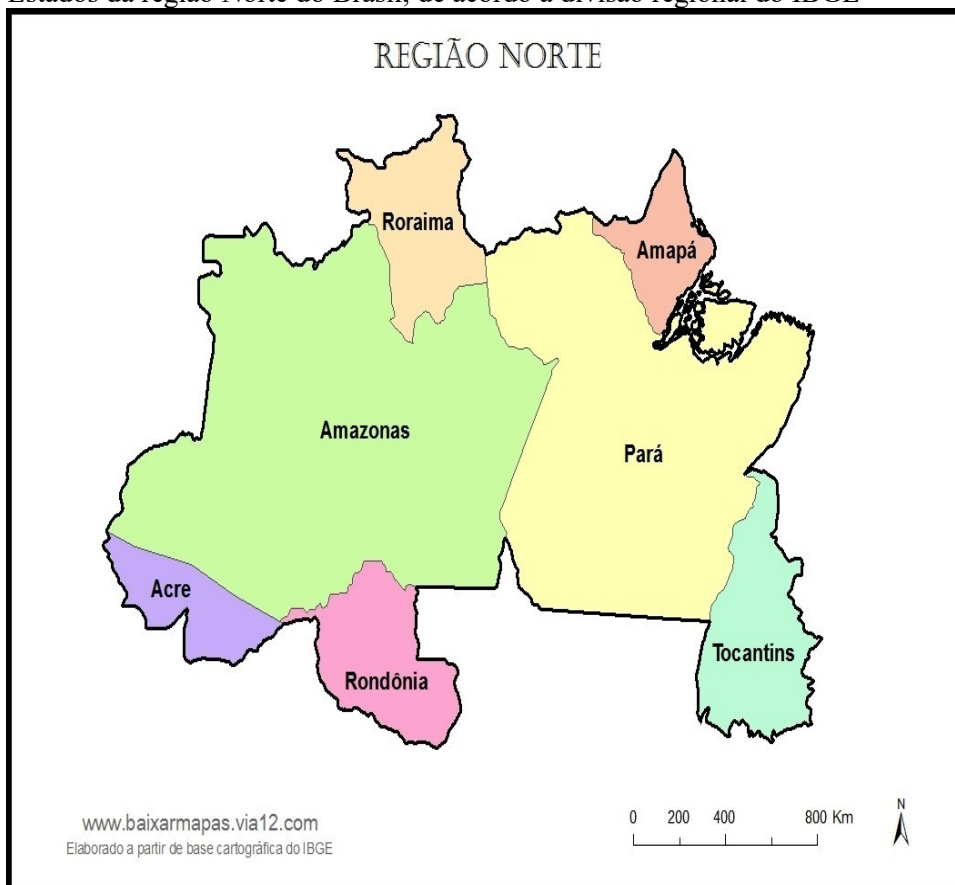
<sup>34</sup> Dados obtidos em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/index.php>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

<sup>35</sup> Dados obtidos em: <<https://folhabv.com.br/noticia/Populacao-de-Roraima-cresceu-10-/43341>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

em 2018, a estimativa foi de 829.494. Tocantins apresentou também um aumento populacional, pois, em 2010, havia 1.383.455 habitantes; já em 2015, a quantidade estimada foi de 1.515.126, numa área de 277.720,569 km<sup>2</sup>, com 139 municípios; e em 2018, a estimativa do IBGE foi de 1.555.229.

O mapa a seguir ilustra a divisão por estados que compõem a região Norte:

**Mapa 1** – Estados da região Norte do Brasil, de acordo a divisão regional do IBGE



**Fonte:** <<http://www.baixarmapas.com.br/wp-content/uploads/mapa-regiao-norte.jpg>>. Acesso em: 20 set. 2018.

Nesse contexto, registram-se dois aspectos geográficos sobre a caracterização da região Norte: o clima e a vegetação. Nela encontramos a maior floresta equatorial do mundo, a Amazônia, que ocupa 61% do território nacional com fauna de, aproximadamente, 80% das espécies no Brasil e flora de 10% a 20% dos vegetais do planeta<sup>36</sup>. Além disso, vive na região a maioria dos povos indígenas do país, que busca preservar a fauna e flora, bem como conseguir direitos pela terra.

<sup>36</sup> Informações obtidas no site: <<http://floresta-amazonica.info>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

**Figura 2** – Floresta amazônica



**Fonte:** <<http://www.clickgratis.com.br/blog-clickgratis/.jpg>>. Acesso em: 20 set. 2018.

Apesar de ser um cenário “encantador”, a biodiversidade da floresta amazônica tem enfrentado dificuldades para a preservação ao longo da história, principalmente no que diz respeito ao desmatamento e aos demais problemas ambientais. Segundo Ferreira, Venticinque e Almeida (2005, p. 165), diversos fatores podem ser apontados sobre tais questões, como “[...] abertura de estradas pioneiras, o crescimento das cidades, a ampliação de pecuária extensiva, a acelerada exploração madeireira e a crescente agricultura intensiva de monoculturas”. De acordo com os autores supracitados, a situação ficou crítica, o que obrigou o governo a criar um Grupo Interministerial, a fim de combater o desmatamento e apontar soluções para minimizar os efeitos na Amazônia legal<sup>37</sup>. Ademais:

Esse aumento das atividades econômicas em larga escala sobre os recursos da Amazônia legal brasileira tem aumentado drasticamente a taxa de desmatamento que, no período de 2002 e 2003, foi de 23.750 km<sup>2</sup>, a segunda maior taxa já registrado nessa região, superada somente pela marca histórica de 29.059 km<sup>2</sup> desmatados em 1995 (FERREIRA; VENTICINQUE; ALMEIDA, 2005, p. 157).

Em uma atualização de dados<sup>38</sup>, satélites demonstraram que, de julho de 2017 a julho de 2018, 7.900 km<sup>2</sup> de floresta amazônica foram destruídos, principalmente com a exploração ilegal de madeira e os avanços da agricultura. O valor representa um crescimento de 13,7%

<sup>37</sup> “A ‘Amazônia Brasileira’, como era anteriormente tratada, passou a ser chamada no Brasil, a partir da década de 1950, de Amazônia Legal. A Amazônia Legal engloba, hoje, todos os estados brasileiros pertencentes à Bacia Amazônica e abrange todos que possuem ou tangenciam trechos da floresta amazônica. Atualmente, abrange os estados do Pará, Amazonas, Maranhão, Tocantins, Mato Grosso, Acre, Amapá, Rondônia e Roraima” (SOUZA, 2010b, p. 199).

<sup>38</sup> Informações disponíveis em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/desmatamento-da-amazonia-atinge-recorde-em-uma-decada/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

em relação ao mesmo período de 2016 a 2017, quando foram desmatados 6.947 km<sup>2</sup>, e é superior aos dados apresentados na citação anterior. Sobre esses impactos e outros, Fearnside (2012) alertou para a criação de usinas de energias hidrelétricas, que contribui ainda mais com o desmatamento. Para o autor, é fundamental e urgente a criação de políticas de preservação da fauna e flora que compõe o cenário amazônico, principalmente diante do discurso midiático, para quem as hidrelétricas produzem energia limpa.

No que diz respeito ao desenvolvimento econômico e social, estudos de Silva e Bacha (2014), num recorte de 1980 a 2000, assinalaram que os indicadores de desenvolvimento econômico e social da região apresentaram o pior resultado em relação aos outros estados do país. Segundo os autores, dois fatores são determinantes nessa análise: o transporte na região que, por ser fluvial, na maioria das vezes deixa as cidades isoladas, em se tratando de serviços e recursos públicos e privados; e o acesso às comunidades que dificulta o escoamento de mercadorias e produtos da região para outras localidades regionais, nacionais e internacionais.

Acerca do Índice do Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) no Brasil<sup>39</sup>, em 2013, a cidade de Palmas, capital de Tocantins, apresentou o melhor indicador, com 0,788, e Melgaço, no Pará, com 0,418, obteve o pior resultado. Sobre a educação, o IDHM demonstrou também que a região Norte tem mais de 90% dos municípios com baixo e muito baixo desempenho na educação, em que a cidade de Melgaço se destaca novamente, uma vez que somente 0,207% da população frequenta a escola.

Esses resultados também foram analisados no que diz respeito aos serviços de saneamento básico. Segundo informações<sup>40</sup>, 67% dos domicílios da região Norte não têm rede esgoto, e 45%, rede de água encanada. No tocante ao nível superior de ensino, o Censo da Educação Superior de 2014<sup>41</sup> revelou que, na região Norte, se encontra a menor taxa de alunos matriculados em instituições superiores, visto que somente 8,1% cursam alguma graduação, boa parte em instituições públicas. Além das instituições privadas de ensino, a região Norte apresentou um crescimento expressivo no número de instituições públicas após o Reuni. Segundo informações do Censo da Educação Superior de 2016<sup>42</sup>, o estado de Roraima, na região Norte, obteve maior quantidade de matrículas em relação à rede privada.

<sup>39</sup> Informação disponível em: <<http://pnud.org.br/IDH/Default.aspx?indiceAccordionAtlasMunicipios>>. Acesso em: 12 set. 2018.

<sup>40</sup> Informação disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil>>. Acesso em: 13 set. 2018.

<sup>41</sup> Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 9 set. 2018.

<sup>42</sup> Informações disponíveis em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior)>. Acesso em: 13 nov. 2018.

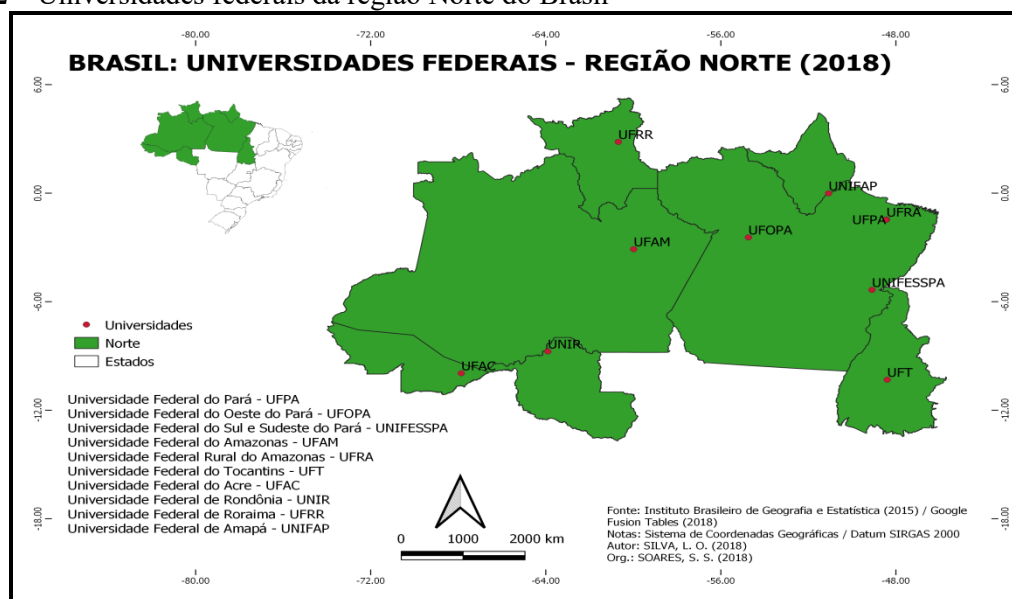


Outras ações do governo que têm contribuído para a expansão do ensino nessa região e em outras do país, como ProUni, Fundo Nacional de Financiamento Estudantil (FIES), Lei de Cotas n. 12.711/2012 (BRASIL, 2012), Sisu e os programas de Bolsa Permanência e Ciência sem Fronteiras (CARMO et al., 2014). Com o Reuni, foram implantadas a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), em 2009, e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em 2013; houve a reestruturação das instituições existentes; e ocorreu o processo de criação da UFNT em 2016. Sobre isso, é possível afirmar que:

Entre 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de Ensino Superior – Norte e Nordeste – apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, de 94%, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado na região Sul. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país. Tais resultados são consequências dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo Governo Federal (BRASIL, 2014, p. 20).

De fato, o investimento público no Ensino Superior da região representou elevada taxa de crescimento junto com o Nordeste, em relação a outras localidades do país. Com base no mapa a seguir, é possível mapear cada universidade federal do Norte<sup>43</sup> na contemporaneidade:

**Mapa 2 – Universidades federais da região Norte do Brasil**



<sup>43</sup> Não foi possível citar a localização das instituições pelo fato de grande parte das universidades possuir outros *campi* além do *campus* sede que está nas capitais de cada estado.

Acerca dos aspectos culturais<sup>44</sup>, a região Norte é marcada pela tradição da culinária, as cores das vestimentas das danças tradicionais e a literatura. No Pará se destaca a Festa do Círio de Nazaré, realizada no mês de outubro em Belém, em que é considerada a maior manifestação católica do país e atrai turistas do Brasil e do mundo. O estado é conhecido também pelas tradicionais danças típicas como o carimbó e o lundu, além da produção do açaí, da castanha-do-pará, do jambu e do tucupi (caldo extraído da mandioca), que serve de base para diversos pratos culinários.

No estado do Amazonas<sup>45</sup> se sobressai a festa do boi-bumbá, presente no Festival de Parintins. O evento tem duração de três dias com apresentações de costumes, crenças e valores dos povos ribeirinhos, além de alegorias e cenas teatrais. Na região é possível encontrar histórias do folclore brasileiro, como a lenda da vitória-régia, o boto-cor-de-rosa e do curupira. Na culinária há a caldeirada de peixe, o tucupi e o tacacá (espécie de sopa com mandioca), o camarão, o jambu e a pimenta de cheiro, servida geralmente em cuias.

Já em Tocantins<sup>46</sup> se destacam o Parque Estadual do Jalapão e a bela cachoeira da Formiga, em Mateiros. Há também diversas produções artesanais e de acessórios de beleza, utilizando-se capim dourado nativo do referido parque. Além da Ilha do Bananal, maior ilha fluvial do mundo, o Tocantins atrai turistas com as praias de verão, espaços formados no período de estiagem nos Rios Araguaia e Tocantins; e o Rio Azuis, considerado o menor do Brasil e o terceiro do mundo, localizado na cidade de Aurora do Tocantins, com registro no *Guinness World Records*.

Rondônia<sup>47</sup> apresenta uma integração de sabores e cores de diversas culturas do povo brasileiro, principalmente em razão do histórico. Na região ocorre a festa da Quadrilha Flor de Maracujá, na capital Porto Velho. A culinária é marcada pelo uso de peixes e frutos do mar, e há nesse estado o Museu da Estrada de Ferro Madeira Mamoré. Por sua vez, no Acre<sup>48</sup>, a cultura do povo é próxima de outras localidades do Norte, especificamente pela influência da migração. Podem-se encontrar alguns museus que retratam o ciclo da borracha, dentre eles o da Borracha e a Casa do Seringueiro.

---

<sup>44</sup> Informações obtidas em: <[http://www.pa.gov.br/O\\_Para/culinaria.asp](http://www.pa.gov.br/O_Para/culinaria.asp)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

<sup>45</sup> Informações obtidas em: <<http://www.visitamazonastour.com/cultura/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

<sup>46</sup> Informações obtidas em: <<http://jalapao.to.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

<sup>47</sup> Informações obtidas em: <<http://www.portalamazonia.com.br/secao/amazoniadeaz>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

<sup>48</sup> Informações obtidas em: <<http://www.ac.gov.br/wps/portal/acre/Acre/governo-estado>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

O estado de Roraima<sup>49</sup> tem a cultura, assim como outras localidades Norte, marcada por indígenas e colonizadores. As manifestações culturais, em especial as danças, estão relacionadas com o boi-bumbá. Na culinária há a presença forte do Maranhão, juntamente às características da culinária amazônica. Por fim, o Amapá<sup>50</sup> é uma soma de todas as representações da região Norte, aliada a particularidades como a dança de Marabaixo, que imita a vida dura dos escravos durante o período da escravidão. Na culinária, ressaltamos o pato no tucupi, a maniçoba, o açaí, além de bolos, doces e sucos de frutos da região, como cupuaçu e castanha do Brasil.

No caso da produção literária, o Norte apresenta os escritores<sup>51</sup> José Veríssimo (1857-1916), Inglês de Sousa (1853-1918), Dalcídio Jurandir (1909-1979), Antônio Tavernard (1908-1936), Benedicto Monteiro (1924-2008) e Milton Hatoum (1952-) que tanto contribuíram (e contribuem) com a divulgação do pensamento social e ficcional da região. Nessa breve descrição, é possível apreender que o Norte compõe um cenário complexo, rico em histórias, recursos naturais, biodiversidade e culturas. No entanto, carece de infraestrutura básica, possui elevados índices de desigualdades sociais e precariedade no acesso a muitas regiões, além de faltar serviços públicos como saúde e educação, com equipamentos culturais ainda incipientes e problemas sociais diversos.

Apesar das limitações econômicas e sociais, a região Norte apresenta uma diversidade histórica, geográfica e cultural, principalmente devido à forte influência europeia durante o período da colonização, característica que atrai pessoas e empresários nacionais e internacionais. Assim, a descrição do cenário reforça e justifica nosso interesse em investigar, registrar e analisar as trajetórias formativas de professores formadores iniciantes das instituições/*campi* desse local.

## **4.2 Educação superior no Norte do Brasil: contextualização das instituições formadoras investigadas**

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2014<sup>52</sup>, o número de matrículas na educação superior (graduação) superou 7,8 milhões de alunos, com 41,2% em instituições

<sup>49</sup> Informações obtidas em: <<http://descobriroraima123.blogspot.com.br/2013/03/cultura-do-estado.html>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

<sup>50</sup> Informações obtidas em: <<http://www.guiadoturista.net/amapa/sobre-o-estado/cultura/>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

<sup>51</sup> Informações obtidas em: <<http://www.grupoescolar.com/pesquisa/literatura-regiao-norte.html>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

<sup>52</sup> Disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 18 out. 2018.

públicas, e 58,8% em IES privadas. Além disso, o censo apontou que mais da metade das matrículas em cursos de licenciatura na rede privada foi oferecida na modalidade a distância, com 51,1% - na rede pública, esse índice foi de 16,6%. Por outro lado, 99,9% das matrículas do Ensino Superior da rede pública ficaram em universidades e institutos federais. Numa análise comparativa entre 2013 e 2014, a quantidade de matrículas na educação superior aumentou 1,5% e, na rede federal, cresceu 3,7% no mesmo período.

Segundo as Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior de 2017<sup>53</sup>, 53,6% das matrículas do Ensino Superior ocorreram nas universidades. Apesar do alto número de faculdades nas regiões brasileiras, nelas foram matriculados apenas 1/4 dos estudantes. Ainda de acordo com as Notas, das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2017, 37,9% aconteceram em instituições públicas e, 62,1%, nas IES privadas.

No caso da região Norte, ficou evidente no Censo que, no período de 2014 a 2017, o número de matrículas em instituições federais foi superior ao da rede privada, o que pode ser justificado pelo forte investimento da educação superior nos últimos tempos, conforme demonstrado anteriormente com a criação, a expansão e a reestruturação de instituições existentes. A tabela a seguir apresenta a expansão do Ensino Superior nas universidades federais por região no Brasil:

**Tabela 1** – Expansão do Ensino Superior – universidades federais

Ano	Brasil	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro Oeste	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
2001	183	12	6,6	46	25,1	75	41,0	33	18,0	17	9,3
2005	231	16	6,9	60	26,0	98	42,4	39	16,9	18	7,8
2011	284	27	9,5	63	22,2	134	47,2	42	14,8	18	6,3
2015	295	24	8,1	66	22,4	151	51,2	35	11,9	19	6,4
Δ%	61,2	100,0	...	43,5	...	101,3	...	6,1	...	11,8	...

**Fonte:** Brito e Guimarães (2017).

Em termos percentuais, os dados da Tabela 1 atestam um avanço significativo na criação de novas IES no país. O Norte, especificamente, apresentou uma expansão quantitativa de 100%, de 2001 a 2015 (BRITO; GUIMARÃES, 2017). Por outro lado, os resultados sinalizam os investimentos do governo para ampliar o acesso ao Ensino Superior

<sup>53</sup> Disponíveis em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2017](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2017)>. Acesso em: 18 out. 2018.

para o interior da região Norte, com a criação de novos *campi*, além da reestruturação das instituições existentes.

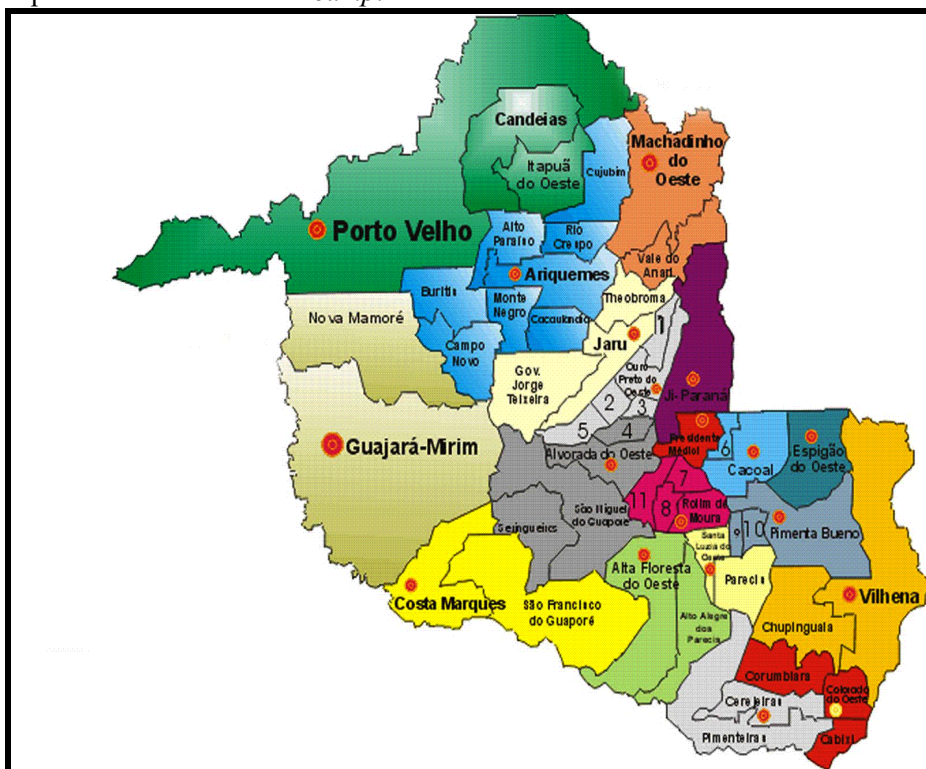
Diante dessas considerações, apresentamos a seguir uma contextualização das instituições e os respectivos *campi* selecionados para o estudo, a partir dos eixos ensino, pesquisa e extensão. A escolha por elas se justifica pelo fato de as entidades possuírem características econômicas e sociais próximas aos objetivos propostos na pesquisa e à sua exequibilidade. Ressaltamos que os dados foram organizados a partir de informações institucionais inseridas em relatórios de gestão disponíveis nos sites das referidas IFES, de 2014 a 2017.

### **4.3 A Universidade Federal de Rondônia**

A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) foi criada por meio da Lei n. 7.011, de 8 de julho de 1982 (BRASIL, 1982), e tem sede em Porto Velho/RO. A instituição é caracterizada como *multicampi*, com atuação em todo o estado de Rondônia, nos municípios de Porto Velho, Guajará-Mirim, Cacoal, Ji-Paraná, Rolim de Moura, Vilhena, Ariquemes e Presidente Médici. A instituição está situada a oeste da Amazônia Ocidental, caracterizada “[...] pelo fluxo migratório, ocupação desordenada, corredor agrícola, pecuária de corte, leite e desmatamento” (UNIR, 2016, p. 49).

A instituição visa, por meio das atividades de ensino em âmbito da graduação e pós-graduação, desenvolver uma formação acadêmica voltada à formação humana, técnica e científica. Além disso, a Unir busca atender e compreender os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos e as diferenças regionais que demarcam as ações no contexto de Rondônia.

**Mapa 3** – Mapa de Rondônia com os *campi* da Unir assinalados



**Fonte:** <<http://www.prograd.unir.br>>. Acesso em: 22 nov.2018.

Na estrutura administrativa acadêmica, a instituição promove atividades em núcleos e *campi* (UNIR, 2018). Ademais, a Unir, em 2017, apresentava 57 cursos de graduação presencial e 21 cursos na modalidade a distância, com a oferta de 2.695 vagas nos processos seletivos para a primeira modalidade – o número de alunos ingressantes na graduação no mesmo ano foi de 2.127.

Os cursos de licenciatura em Pedagogia, História e Educação do Campo<sup>54</sup> contabilizaram os seguintes dados referentes ao processo seletivo de discentes em 2018:

<sup>54</sup> As atividades do curso se iniciaram na Unir no segundo semestre de 2015, no *campus* Rolim de Moura, com uma entrada inicial de 120 acadêmicos por meio de vestibular específico. Conforme informações divulgadas no site da seleção, 421 concorrentes tiveram as inscrições homologadas no vestibular. Disponível em: <<http://www.processoseletivo.unir.br/index.php?pag=concursos&id=124>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

**Tabela 2** – Dados de cursos, vagas e concorrência

Curso	Localização	Inscritos	Vagas	Concorrência
Pedagogia	Porto Velho	306	45	6,80
Pedagogia	Ariquemes	103	45	2,29
Pedagogia	Guarajá – Mirim	184	50	3,68
Pedagogia	Ji-Paraná	238	50	4,76
Pedagogia	Rolim de Moura	79	40	1,98
Pedagogia	Vilhena	93	50	1,86
História	Porto Velho	104	40	2,60
História	Rolim de Moura	86	50	1,72
Educação do Campo	Rolim de Moura	3	60	0,05

Fonte: UNIR (2017).

No nível da pós-graduação, em 2017, a instituição apresentava 19 cursos de mestrado acadêmico e profissional, além do doutorado em diversas áreas do conhecimento, como os mestrados acadêmicos em educação e educação escolar. A Unir tinha 683 docentes em 2017, dos quais 552 estavam em regime de dedicação exclusiva.

Havia 338 professores com curso de doutorado; 231, com mestrado; 85 com especialização; e 27 com graduação. E em relação ao corpo técnico, a instituição possuía 383 técnicos em administração (UNIR, 2018). A seguir, apresentaremos os dados institucionais do *Campus Rolim de Moura* da Unir, articulada com uma breve descrição e análise dos cursos de Pedagogia, História e Educação do Campo, os quais foram selecionados para esta pesquisa.

#### 4.3.1 O Campus Rolim de Moura

O *Campus Rolim de Moura* da Unir se origina com a promulgação da Resolução n. 45, de 14 de outubro de 1988, por decisão do Conselho Diretor da Unir, com a oferta dos cursos de Pedagogia e Letras. A instituição funciona na Av. Norte Sul, 7.300 – Nova Morada, Rolim de Moura/RO. Um dos marcos da criação do *campus* foi o convênio firmado entre o município e a Unir:

À Unir coube a coordenação didático-pedagógica dos cursos e a realização de concursos para docentes e à Prefeitura coube, além da doação do terreno, a construção e manutenção das instalações físicas, dotar o *Campus* de toda a infraestrutura necessária para o seu funcionamento, ou seja, respaldo financeiro, acervo bibliográfico, material permanente e de consumo,

equipamentos e pessoal de apoio até o final de 1991 (UNIR PEDAGOGIA, 2008, p. 8).

O *campus* se encontra numa área aproximadamente de 10h/a, com estrutura física de três blocos. Nesse local funcionam as licenciaturas em Pedagogia, História e Educação do Campo, além dos bacharelados em Agronomia, Medicina Veterinária e Engenharia Florestal. A instituição oferta também cursos de pós-graduação em nível de especialização e mestrado, como a especialização em Gênero e Diversidade na Escola e os mestrados em Ciências Ambientais e em Ensino de Ciências da Natureza. Nesse espaço são desenvolvidas atividades de campo para os cursos de Ciências da Terra e Biológicas, onde há laboratórios de solos, informática, biologia geral, genética e parasitologia.

No *campus* há também blocos das salas de aula, departamentos de cursos, espaços para convivência de alunos, professores e técnicos com áreas verdes e plantas frutíferas, pátio para estudos, ginásio de esporte e uma lanchonete terceirizada que atende a comunidade acadêmica, além da biblioteca, que apresenta acervo nas áreas de atuação do *campus* e salas de estudos coletivos.

#### 4.3.1.1 O curso de Educação do Campo

Conforme informações disponíveis no PPC, a licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais é fruto do edital<sup>55</sup> de chamada pública Sesi/Setec/Secadi n. 2, de 31 de agosto de 2012. O objetivo geral desse curso é contribuir com a efetivação da inclusão social ao formar professores para os anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio, no caráter da Educação do Campo, em consonância com a realidade socioeconômica e cultural específica das populações rurais.

A justificativa da criação do curso parte da análise realizada na região do *campus*, em que foi possível observar uma carência de professores com as habilitações a serem ofertadas no curso, particularmente para atender às realidades específicas do campo. O público-alvo é composto por assentados, ribeirinhos, agricultores, quilombolas, indígenas, seringueiros, pescadores, dentre outros. Assim, a licenciatura em Educação do Campo tem como proposta habilitar professores para atuar nas disciplinas de Ciências, Química, Física, Biologia, Sociologia e Filosofia nos Ensinos Fundamental e Médio.

---

<sup>55</sup> Este edital visou apoiar a implantação de 40 cursos regulares de licenciaturas em Educação do Campo em IFES que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo com, no mínimo, 120 vagas para cursos novos e 60 para a ampliação de cursos existentes na modalidade presencial, a serem ofertadas em três anos.



Desse modo, o curso e sua proposta pedagógica, visa além de outras finalidades, promover a titulação dos professores nas áreas afins, valorizar o espaço tempo rural camponês, conhecer melhor a relação homem natureza, caracterizar as potencialidades socioeconômicas do lugar, compreender a questão agrária como parte constitutiva da vida no campo e, principalmente, ter a capacidade de reflexão crítica sobre a forma de produção existe no espaço tempo rural (UNIR EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2014, p. 21).

Segundo o documento, no processo de ingresso do curso são disponibilizadas 120 vagas, sendo 60 para ciências da natureza e 60 para as humanas. Há uma carga horária de 3.900h, divididas em 3.200h voltadas às disciplinas curriculares, 400h para estágio supervisionado docente, 200h de atividades complementares e 100h para seminários temáticos. O tempo de conclusão do curso é de quatro anos e, no máximo, cinco anos e meio.

A proposta metodológica da licenciatura em Educação do Campo é baseada na Pedagogia da Alternância organizada em dois fatores: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC)<sup>56</sup>. O curso funciona no sistema de semi-internato, em que o TU possui aulas nos turnos matutino, vespertino e noturno, ao passo que o TC ocorre em três semanas, com atividades didáticas e práticas.

Nesses termos, a base curricular do curso é composta por 40 componentes curriculares, com um optativo para os acadêmicos como componente curricular complementar<sup>57</sup>, oferecido no terceiro semestre. No campo do ensino, da pesquisa e da extensão, o curso deve buscar o desenvolvimento de ações com a vinculação a outros grupos do *campus*. É explicitada também no mesmo documento a participação ativa dos movimentos sociais, em se tratando da consolidação e promoção de novas frentes de trabalho.

Quanto à formação pedagógica do professor foi perceptível, em nossa análise, que as duas habilitações irão iniciar a oferta das disciplinas constantes no “Núcleo de Formação Integrador” a partir do 5º período. Psicologia da Educação, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Legislação Educacional, Didática, Estágio I, II e III, entre outras são apresentadas aos alunos na metade do curso, conforme a matriz curricular de cada habilitação.

Para justificar tal ideia, sublinhamos que “[...] no terceiro e último núcleo estão às disciplinas destinadas à formação pedagógica para o exercício da profissão docente, como descrito na matriz curricular e representa 25% da carga horária total do curso” (UNIR EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2014, p. 42). Apesar de o curso propor a formação do professor

<sup>56</sup> A Pedagogia da Alternância é compreendida como instrumento pedagógico que guia e orienta a organização do curso em bases práticas. Ela é constituída por dois tempos: TU e TC.

<sup>57</sup> Para os alunos da habilitação em Ciências Humanas e Sociais, é ofertada a disciplina “Etnociências e Saberes da Terra”. Para os alunos com habilitação em Ciências da Natureza é disponibilizada a disciplina “Geopolítica das Migrações”.

no objetivo geral, é valorizada no currículo a formação da área específica em detrimento dos saberes pedagógicos, principalmente em relação à carga horária – numa estimativa de 100%, apenas 25% são destinadas, exclusivamente, à formação pedagógica do futuro docente.

#### 4.3.1.2 O curso de História

De acordo com as informações disponíveis no PPC de Licenciatura em História, o curso iniciou as atividades entre 1996 e 1997 em Rolim de Moura, por meio de uma proposta de cursos finitos, que visou à formação de professores no interior de Rondônia. Diante de forte pressão da comunidade, o curso de História se tornou regular no referido *campus*, pois, segundo o documento, a região atendida pelo *campus* apresentava um quadro de professores atuantes em sala de aula sem a devida formação para a docência.

O curso foi autorizado pela Resolução n. 9/CONSUN, de 24 de outubro de 2007/Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2017 e regularizado pela Resolução n. 213/CONSEA, de 30 de junho de 2009. O objetivo geral é formar professores a partir de uma concepção dialética de educação para atuarem nos níveis fundamental, médio e superior, na preservação do patrimônio e em assessorias nos setores culturais, artísticos, turísticos e nas atividades de pesquisa e extensão como sujeitos comprometidos com o estudo da história numa práxis transformadora.

Tal licenciatura é estruturada em oito períodos, com oferta anual de 50 vagas por turno (vespertino e noturno). A carga horária total é de 3.660h, distribuídas em 153 créditos teóricos (3.060h), 15 práticos (300h) e 15 de estágio (300h). O tempo de duração mínima é de quatro anos e, no máximo, de sete anos. O estágio supervisionado está dividido em quatro disciplinas destinadas às atividades de docência, do planejamento de ensino, do processo de ensino e aprendizagem, da organização de material didático e da avaliação.

Nesse sentido, a proposta curricular do curso de História é composta de três eixos temáticos: a) conhecimento para uma formação geral, com disciplinas mais gerais na formação do licenciado, como filosofia, sociologia, metodologia científica; b) conhecimento específico dos conteúdos de História, em que engloba disciplinas relacionadas diretamente à formação do professor de Teoria da História, História Medieval e História do Brasil República; e c) conhecimento para a formação pedagógica, com disciplinas direcionadas a questões práticas do processo de ensino e aprendizagem, do estágio, da avaliação e da gestão escolar.

No currículo é proposta uma formação direcionada ao campo da pesquisa, em que os acadêmicos são direcionados, no decorrer da licenciatura, a ingressarem em linhas de pesquisa temáticas<sup>58</sup> concebidas como eixos condutores das atividades de investigação durante o curso:

Por ser um curso de Licenciatura em História deve dedicar maior atenção aos conteúdos pedagógicos, mas não se descuidará do conceito de documento histórico<sup>59</sup>, de registro das diversas atividades humanas de cada época e sua cultura material e imaterial sem perder de vista a formação do/a pesquisador, já que o exercício do ensino é também um eterno descobrir, e assim sendo, possibilita a criação de oportunidades concretas de pesquisa (UNIR HISTÓRIA, 2008, p. 9).

Diante disso, o documento direciona o leitor para a importância de articular a teoria e a prática na formação dos professores de História, de modo que os acadêmicos compreendam as teorias da história e as práticas de ensino, além de mobilizar integralmente os conhecimentos na prática pedagógica e na promoção da pesquisa no ensino. Todavia, ao analisar os objetivos específicos, é possível perceber uma valorização mais concreta, visando à formação de um historiador, em detrimento a um historiador/professor ligado à educação, já que, dentre os nove objetivos específicos do curso, apenas três são relacionados diretamente ao ensino, como descrito a seguir:

Desenvolver conhecimento e qualificação acerca dos processos de gestão escolar em âmbito administrativo e pedagógico a partir dos princípios da gestão democrática;  
Desenvolver qualificações que possibilitem fazer uso e inovar as tecnologias relacionadas à educação numa perspectiva emancipatória;  
Formar sujeitos capaz de compreender e respeitar as diferenças individuais e culturais e educacionais, estabelecendo novas relações de gênero, raça e de outras minorias excluídas e discriminadas (UNIR HISTÓRIA, 2008, p. 10).

Os demais objetivos específicos do curso estão relacionados à produção do conhecimento em história contemporânea e regional e processos sociais na Amazônia, além do desenvolvimento da leitura e escrita e da compreensão das categorias trabalho, cultura e trabalho coletivo. Mesmo que o curso propusesse uma formação integradora entre as áreas do conhecimento, percebemos um distanciamento entre os conhecimentos da área específica e as questões de cunho pedagógico na formação do professor.

<sup>58</sup> As linhas de pesquisas iniciais disponíveis no projeto são: História e Meio Ambiente; História e Movimentos Sociais; História e Poder; História, Sociedade e Cultura; e, por fim, História, Sociedade e Educação.

<sup>59</sup> O documento propôs que, após a aprovação do curso, seria implantado no *campus* o Centro de Documentação e Informação Histórica que deveria funcionar como laboratório, em se tratando de pesquisas históricas.

Outro aspecto a ser destacado em nossa análise é que as disciplinas vinculadas ao campo pedagógico (História da Educação, Psicologia da Educação, Didática, Legislação Educacional e Gestão Escolar, Fundamentos e Práticas da Educação Inclusiva, Estágio Supervisionado em Ambientes não Escolares e Estágio Supervisionado do Ensino de História I, II, III) são ofertadas a partir do 3º período, o que pode representar uma desvalorização dos conhecimentos pedagógicos nos momentos iniciais da formação do professor. É perceptível também, na análise do currículo, que o curso não apresenta nenhuma disciplina voltada diretamente à docência no Ensino Superior, embora seja um dos objetivos gerais estabelecidos no PPP.

Sendo assim, mesmo numa perspectiva dialética da formação do professor, principalmente na questão referente à articulação de teoria e prática, “[...] a presente proposta curricular aponta para a necessidade de superação da fragmentação do saber pedagógico, na formação do/a professor/a de História” (UNIR HISTÓRIA, 2008, p. 23). Aqui percebemos certo distanciamento, particularmente na oferta das disciplinas pedagógicas e, na organização disciplinar, uma ênfase para a formação específica e disciplinar.

#### **4.4 A Universidade Federal do Tocantins**

A UFT é uma entidade de Ensino Superior instituída pela Lei n. 10.032, de 23 de outubro de 2000 (BRASIL, 2000), com sede na cidade de Palmas, Tocantins. Todavia, somente a partir de 2003, ela começou as atividades docentes com o ingresso dos primeiros professores e a transferência dos cursos de graduação regulares da Universidade do Tocantins (UNITINS), mantida pelo estado (UFT EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2014).

A missão institucional da UFT é produzir e difundir conhecimentos, visando à formação de cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia e com a visão estratégica. Tal instituição é *multicampi*, com atividades nas seguintes unidades: Palmas (sede), Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Porto Nacional e Tocantinópolis.

**Mapa 4** – Mapa do Tocantins com os *campi* da UFT assinalados



**Fonte:** <<https://ww1.uft.edu.br/index.php/nit/mais-2/22426-mapa-da-inovacao>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

A instituição busca, por meio de suas ações, fomentar a formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento, a fim de contribuir com a formação humana e profissional engajada no desenvolvimento social e na promoção da ciência e tecnologia numa sociedade voltada à sustentabilidade. No campo da graduação, a universidade oferece cursos presenciais nas áreas de tecnologia, saúde, licenciaturas, gestão, jurídica, educação, humanas, ciências da terra e ciências sociais aplicadas. Na modalidade a distância, destacam-se as licenciaturas em Física, Matemática, Química e Biologia, além da Administração Pública.

No ano de 2017 foram contabilizados em média, no Relatório de Gestão da Instituição, 15.00 acadêmicos regularmente matriculados na soma geral dos cursos de graduação da instituição (UFT, 2018). A licenciatura em Pedagogia ocorre nos *campi* de Arraias, Palmas, Miracema e Tocantinópolis; em História, nos *campi* de Araguaína e Porto Nacional; e em Educação do Campo, nos *campi* de Arraias e Tocantinópolis, com habilitação em Artes Visuais e Música.

No contexto da pós-graduação, em 2017, a instituição ofertava 31 programas de mestrado (19 acadêmicos e 12 profissionais) e de doutorado, como o Programa de Pós-graduação – nível mestrado em Educação no *campus* de Palmas, aprovado em 2012. A partir de 2014, houve um crescimento no grau de envolvimento de alunos com a pós-graduação na UFT de, aproximadamente, 87,70% entre 2012 e 2014, uma vez que houve um aumento

significativo no número de estudantes matriculados na pós-graduação (UFT, 2018). Em 2017 havia 861 discentes nos programas de mestrado e doutorado, o que contrapõe o ano de 2014, o qual registrou 354 educandos.

Em relação ao quadro de profissionais, a UFT possuía em 1.047 docentes, dentre eles 608 professores com doutorado e 366 com mestrado em diversas áreas de conhecimento (UFT, 2018). No campo da administração, a UFT contava, em 2017, com 825 técnicos, dentre os quais 12 eram doutores, 129, mestres e 422, especialistas.

No tópico a seguir, apresentamos os dados institucionais do *Campus Arraías* da UFT, integrado com os dados relativos aos cursos de Educação do Campo e Pedagogia selecionados para o estudo.

#### 4.4.1 O Campus de Arraías

O *Campus* Universitário Prof. Dr. Sérgio Jacintho Leonor – Arraías da UFT se origina a partir da criação da Unitins, implantada no estado em 1991, cujo propósito era promover a formação de professores no estado. Com o processo de federalização e a criação da UFT, o *campus* de Arraías passou a pertencer à UFT.

Tal unidade está localizada à Avenida Juraíldes de Sena e Abreu, Setor Buritizinho. A estrutura física da instituição é composta por um prédio para os serviços administrativos (Bloco Bala), como direção de *campus*, subprefeitura, sala de professores, coordenações de curso, secretaria acadêmica, cantina universitária, almoxarifado, laboratório de informática e assistência estudantil; um bloco específico para os laboratórios dos cursos de Matemática, Pedagogia e Educação do Campo; o prédio 3P, destinado às salas de aulas, ao setor de protocolo, auditório e ao laboratório do curso de Tecnólogo Patrimonial e Socioambiental; e o prédio da biblioteca, com acervo nas áreas de formação do *campus*, além de salas individuais e coletivas no seu interior.

Os primeiros cursos ofertados pela IES foram as licenciaturas em Pedagogia e Matemática. No ano de 2018, a instituição ofertou, além delas, as licenciaturas em Educação do Campo e em Pedagogia (PARFOR); e o tecnólogo em Turismo Patrimonial e Socioambiental. Nesse contexto estavam sendo implantados os cursos tecnólogos em Mineração e em Agroecologia, bem como o bacharelado em Direito, aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ao final de 2018.

À época da pesquisa, na instituição funcionava o Centro de Educação a Distância, vinculado à UAB-BR, em que são ofertadas as licenciaturas em Biologia e Matemática, além

do bacharelado em Administração Pública. No campo da pós-graduação, o *campus* oferta o Programa de Mestrado Profissional em Matemática (ProfMat), além de diversos cursos de especialização concluídos e em andamento, sobretudo em EaD – Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, Gestão Pública, Educação Infantil, Educação Matemática, Educação do Campo (Práticas Pedagógicas) e Gestão Pública Municipal –, além de Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

#### 4.4.1.1 O curso de Educação do Campo

A licenciatura em Educação do Campo – Artes Visuais e Música foi implantada a partir do edital de chamada pública Sesu/Setec/Secadi n. 2, de 31 de agosto de 2012, assim como os outros 42 cursos implantados no território nacional e aprovados por meio dessa seleção (UFT EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2014). As atividades tiveram início em 2013, com a chegada dos primeiros professores efetivos, responsáveis pela organização e estruturação pedagógica. No âmbito acadêmico, as atividades começaram em abril de 2014, com o ingresso de 120 alunos divididos em duas turmas de 60 alunos.

Tal curso foi criado devido ao engajamento social e político de um grupo de professores que visam promover a defesa dos povos do campo na instituição e na região. A justificativa para tais habilitações na licenciatura em Educação do Campo faz parte de um estudo organizado pelo Observatório da Educação do Campo UFT, no qual se demonstra a carência de profissionais atuantes nas escolas do campo, mais especificamente nas áreas de Artes e Música.

A licenciatura em Educação do Campo tem como princípios:

- A formação contextualizada a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo fonte de conhecimentos;
- A pesquisa como princípio educativo;
- A indissociabilidade teoria-prática;
- O planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento [interdisciplinaridade];
- Os alunos como sujeitos do conhecimento; e a produção acadêmica para a transformação da realidade (UFT EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2014, p. 23).

O curso visa, ainda, oferecer uma formação contextualizada na área de Artes e Música que possibilite ao discente formar uma identidade na área politicamente comprometida com a cultura, as lutas sociais e o campo brasileiro. A estrutura metodológica está articulada com os princípios do Regime da Alternância, compreendido em TU e TC:

O curso tem caráter regular e apoia-se em duas dimensões de Alternância formativa integradas: o tempo-escola e o tempo comunidade. As atividades tempo-escola serão realizadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, e, durante encontros sistemáticos no intervalo de cada tempo-escola, parte constituinte das disciplinas e do Seminário Integrador (UFT EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2014, p. 19).

O currículo do curso propõe que a formação dos alunos no TU ocorra no período das férias escolares, de janeiro e julho, pois o público-alvo é composto por professores leigos que atuam nos contextos das escolas do campo nos outros meses do ano. Logo, objetiva-se “[...] selecionar preferencialmente educadores de escolas públicas de Educação Básica do campo em efetivo exercício nos anos finais de ensino fundamental ou médio do campo” (UFT EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2014, p. 97).

Para tal objetivo, organizou-se o currículo em quatro núcleos distintos e inter-relacionados (de Formação, Comum, Específico e de Atividades Complementares), cujas ações são desenvolvidas na formação dos alunos no TU e TC. Além disso, constam no documento as dimensões conceituais dos núcleos que dialogam com a proposta do Regime da Alternância, o qual valoriza os conhecimentos científicos integrados aos saberes populares, as identidades e as vivências dos alunos.

A carga horária da licenciatura em Educação do Campo é de 3.300h, dividida em: Disciplinas do Ciclo Básico, com 1.155h; Disciplinas do Ciclo Profissional, com 1.350h; Disciplinas de Formação Complementar, com 180h; Atividades Complementares, com 210h; e Estágios Curriculares, com 405h. O tempo mínimo de conclusão é de oito semestres e, no máximo, 12. Ao analisar as disciplinas pedagógicas da matriz curricular, nota-se que elas organizadas para atender ao previsto na Legislação Nacional, particularmente o Art. 11 da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que prevê que a carga horária seja, no mínimo, a quinta parte do total do curso de licenciatura.

Nesses termos, as disciplinas que compõem o eixo possuem uma carga horária total de 795h, distribuídas em 585h teóricas e 210h práticas. A carga horária das disciplinas no eixo pedagógico é, em média, de 60h, sobretudo em Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Didática Geral e Avaliação da Aprendizagem. A disciplina de Práticas Pedagógicas da Educação do Campo, parte integrante desse eixo, apresenta no currículo uma carga horária maior que 75h. Além disso, são ofertadas disciplinas optativas, que representam o total de 180 horas na formação dos alunos.

Embora a estrutura curricular da licenciatura investigada saliente que os estágios não devem ser apresentados como disciplinas na dimensão pedagógica, eles possuem uma carga



horária total de 405h. No caso da integração entre ensino, pesquisa e extensão, é exposto que tais atividades são desenvolvidas por meio de planos de estudos, pesquisas e trabalhos acadêmicos, com visitas a alunos e realização de dinâmicas comunitárias que integram a participação da universidade e da comunidade.

#### 4.4.1.2 O curso de Pedagogia

Segundo o PPC da licenciatura em Pedagogia, as atividades se iniciaram em 15 de março de 1991, cuja base é alicerçada nas demandas de formação de professores para atuarem na região, principalmente nos municípios de Goiás e Tocantins. *A priori*, o curso habilitava profissionais em Administração Escolar após o ingresso dos primeiros professores efetivos, bem como as alterações nas diretrizes educacionais da época. Houve nesse percurso a necessidade de reformular as graduações do *campus*, como Pedagogia e Normal Superior<sup>60</sup>.

O objetivo do curso é formar o licenciado em Pedagogia a partir do objeto de estudo da área, com base na docência que compreende o ensino, a gestão, a formação e a difusão do conhecimento nos espaços escolares e não escolares. De acordo com o currículo do curso, o princípio básico de formação do pedagogo contempla três dimensões: docência, gestão democrática e pesquisa. Elas estão articuladas nas habilidades e competências a serem assumidas pelo pedagogo no contexto de atuação:

O graduado pelo curso de Pedagogia da UFT – *Campus* Universitário de Arraias terá consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas que se articulem ao longo do curso e será capaz de atuar com eficiência na docência, na gestão e no apoio escolar (UFT PEDAGOGIA, 2007, p. 12).

O curso de Pedagogia foi estruturado a partir da Resolução CNE/CP n. 1<sup>61</sup>, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), cuja proposta de formação foi planejada em três entidades formativas: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversidade de Estudos e Núcleo de Diversidade de Estudos. O primeiro é composto por três dimensões, que visam oferecer ao acadêmico uma formação ampla sobre a sociedade e a educação, a relação entre escola e estado, além da (re)produção e produção do conhecimento; o outro contém duas dimensões e propõe reflexões sobre o campo de formação e atuação do pedagogo; e o último visa ao aprofundamento de estudos realizados pelo segundo. Conforme o documento

---

<sup>60</sup> Com o processo de reformulação do curso, os alunos do Normal Superior migraram para a licenciatura em Pedagogia.

<sup>61</sup> Esta Resolução instituiu DCNs para a licenciatura em Pedagogia.

curricular analisado, há também o Núcleo de Estudos Integradores, que corresponde à participação dos alunos em atividades acadêmicas promovidas pela instituição e por entidades parceiras.

Na organização curricular, a Pedagogia apresenta uma carga horária total de 3.405h distribuídas em 2.760h para atividades formativas; 300h para o estágio supervisionado; 105h para as atividades acadêmicas; e 240h para atividades integrantes. Apesar disso, a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), prevê a carga horária de 3.200h, como mencionado no próprio currículo de curso.

O currículo propõe, na organização dessa licenciatura, a inserção das novas tecnologias nas práticas pedagógicas, com a previsão de 20% de atividades em EaD, com uso de AVAs. Como tempo mínimo de conclusão da Pedagogia, são exigidos nove semestres. Para o processo de seleção são destinadas 40 vagas para o 1º semestre e 40, para o 2º semestre, ambas no período noturno.

Segundo informações disponíveis no currículo do curso, as atividades de ensino, pesquisa e extensão ocorrem em todas as manifestações, visando à formação do pedagogo e à compreensão da realidade social, uma vez que apontam para a integração de tais áreas: “[...] os projetos desenvolvidos e em desenvolvimento pelos professores têm buscado essa linha, compreendendo ainda que as reflexões sobre a escola” (UFT PEDAGOGIA, 2007, p. 18). Acrescido a isso, o currículo do curso prevê que a proposta da formação do pedagogo seja articulada ao ensino, à pesquisa e à extensão, priorizando o desenvolvimento regional.

Na análise das disciplinas pedagógicas voltadas à formação do professor pedagogo, percebemos que o curso contempla a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do primeiro período, as disciplinas de Introdução à Pedagogia, Teorias Pedagógicas e Sociologia da Educação. O estágio para a docência é ofertado a partir do quinto período, por meio da disciplina de Projeto de Estágio, com carga horária de 60h.

A ementa elenca os seguintes elementos do PPC:

[...] observação do trabalho pedagógico na docência e gestão escolar de forma articulada, em destaque das categorias do espaço e o tempo escolar. Observação da prática curricular como ação de orientação, acompanhamento e intervenção no cotidiano escolar, concretizando a integração entre a formação acadêmica e o exercício docente, ou seja, articulação entre a teoria e a prática pedagógica, Realização de atividades inerentes ao estágio: planejamento, registro, análise (avaliação) e relatório das ações (UFT PEDAGOGIA, 2007, p. 27).

Nesses termos a disciplina busca oferecer, ao graduando em Pedagogia, uma dimensão mais ampla de leituras e conhecimentos construídos no decorrer dos outros períodos,

principalmente da vivência no ambiente escolar, seja nas atividades de docência ou gestão escolar. No entanto, encontramos uma fragmentação da unidade teórica e prática, visto que as outras disciplinas apresentam mais uma perspectiva teórica, exceto Estágio na Educação Infantil e Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que têm um viés mais prático do que teórico. Assim, o pedagogo professor terá uma experiência mais significativa do fazer profissional, no âmbito da teoria e da prática, apenas a partir da metade do curso. Na próxima seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa.

---



Nesta seção expomos o percurso teórico-metodológico da pesquisa a partir da natureza metodológica do estudo, a seleção dos formadores colaboradores, as técnicas e os instrumentos empregados na construção de dados. Ademais, apresentamos as formas de análise e compreensão das narrativas produzidas.

### **5.1 A pesquisa qualitativa como abordagem metodológica do estudo**

A abordagem metodológica desta investigação se vincula ao campo da pesquisa qualitativa em educação. O interesse pela vertente parte, inicialmente, por acreditar que esse tipo de estudo envolve muito mais do que dados numéricos e estatísticos ou documentos oficiais, uma vez que elementos como vida, sentimentos, histórias e memórias fazem parte desse contexto.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui características fundamentais que possibilitam uma análise profunda do objeto de estudo, como o ambiente natural, a dimensão processual e os significados. Para os autores, esse ambiente oferece ao pesquisador a produção dos dados; por isso, há a necessidade de ir ao local da investigação para capturar informações e evidências sobre a realidade e os sujeitos pesquisados.

Ao entrar no contexto da pesquisa, o pesquisador pode conhecer vivências, experiências, fatos, sentidos e significados relatados pelos colaboradores numa dimensão espaço-temporal, ou seja, ele pode observar, sentir e explorar o fenômeno da pesquisa no próprio lugar de ocorrência. Por meio de uma abordagem qualitativa, pode-se verificar e se preocupar com o processo para entender como e porque ocorrem determinados fenômenos.

Desse modo, a dimensão processual exige uma visão holística do pesquisador, a qual lhe possibilita compreender as ações observadas como um sistema de acordos e crenças por determinado grupo ou comunidade, e não uma simulação e comprovação de hipóteses. Na pesquisa qualitativa, o “[...] pesquisador não pressume que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Outra característica da pesquisa qualitativa, segundo os autores, diz respeito aos significados, ou seja, ao modo como as pessoas atribuem sentidos às relações investigadas. O papel do pesquisador seria relativo à análise de percepções e sentidos narrados pelos sujeitos sobre interações e acontecimentos marcados por um contexto histórico e social. Por

consequente, os significados vivenciados pelos participantes não são neutralizados por fatores externos, pois são construídos e interpretados à luz de uma memória coletiva<sup>62</sup>.

Para Minayo (2001), a análise do pesquisador, na dimensão qualitativa, é emergente, e não é estática, pois existe uma reflexão maior que na pesquisa quantitativa, embora as duas apresentem pontos de interdependência em razão do contexto sócio-histórico e identitário dos sujeitos investigados, bem como das trajetórias de vida. Por meio desse tipo de investigação é possível compreender sentimentos, crenças, valores, lembranças e vivências dos sujeitos, “[...] o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2001, p. 22). Assim, na análise qualitativa, o investigador pode buscar concepções implícitas e explícitas dos sujeitos sobre a problemática do estudo, inseridos num contexto sócio-histórico.

Bogdan e Biklen (1994) ainda afirmam que, no estudo qualitativo, nenhum elemento pode ser excluído numa primeira análise, pois o sujeito é um ser histórico e cultural. Essa abordagem possibilita a construção de uma pesquisa diacrônica, tornando alguns eventos importantes para a compreensão do estudo. Logo, a preocupação se volta ao processo de produção, e não somente aos resultados:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humana. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Para Trivínos (2012, p. 128), a interpretação, numa abordagem qualitativa, é construída a partir da visão do fenômeno pesquisado em um contexto; dessa forma, ela “[...] não é vazia, mas coerente, lógica e consistente”. Os dados são descritivos e/ou narrativos, obtidos com base nas experiências e percepções dos sujeitos inseridos no espaço-tempo, ou seja, o pesquisador objetiva analisar e interpretar a gênese do fenômeno e sua relação com o contexto e os sujeitos.

Diante desse escopo, para registrar (e refletir sobre) as trajetórias dos professores formadores iniciantes, a abordagem qualitativa é nosso referencial de análise e reflexão<sup>63</sup>, pois buscamos, por meio da ótica qualitativa, compreender os enredos das trajetórias formativas

---

<sup>62</sup> Segundo Halbwachs (2006, p. 30), “[...] nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”.

<sup>63</sup> Em contribuição com a abordagem qualitativa, empregamos neste trabalho a Análise Compreensiva-Interpretativa para análise das narrativas, que será apresentada posteriormente.

desses docentes. Adentramos nos espaços e tempos, nas histórias de vida dos sujeitos, em âmbito individual e/ou coletivo. Nosso propósito não foi apenas capturar dados, como também as experiências de vidas narradas oralmente, transcritas e textualizadas. Assim, para construir as narrativas dos professores, inspiramo-nos nos referenciais da pesquisa narrativa apresentada a seguir.

## 5.2 A pesquisa narrativa

Connelly e Clandinin (1995) afirmam que a pesquisa narrativa é uma das formas de caracterizar as experiências humanas, visto que somos sujeitos contadores e produtores de histórias no âmbito da memória individual e/ou coletiva. Para os autores, a narrativa é o fenômeno investigado e o método de investigação, em que o foco narrativo se situa numa abordagem qualitativa por compreender as experiências vividas, os significados e os sentidos atribuídos pelos sujeitos.

Segundo os autores, a investigação narrativa está embasada nas experiências vividas pelos sujeitos e “[...] é uma abordagem que estuda como nós, seres humanos, experimentamos o mundo” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11). Eles afirmam que a experiência é a continuidade de outras experiências<sup>64</sup>, pois ela e interação são fatores interconectados; consequentemente, a experiência se torna uma ação pessoal e social e “acontece narrativamente”, marcada por temporalidade, interação, ação, diversas (in)certezas e contextos.

Nesse entremeio, Connelly e Clandinin (1995, p. 31), à luz dos estudos de Spence (1982), argumentam que as narrativas não são escritas pelo pesquisador numa dimensão de causa e efeito, mas sim de acordo com a totalidade, pois “[...] ‘a verdade narrativa’ consiste em ‘continuidade, conclusão, finalidade estética’ e um certo sentido de ‘convicção’. São critérios de vida [...]”. Por meio da narrativa é possível viver, contar e (re)produzir um novo recorte de uma história e /ou experiência de vida.

Todavia, o conceito de experiência tem sido desafiador para a pesquisa em educação. Para Larrosa (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Segundo o autor, para que a experiência aconteça no tempo presente, o ser humano precisa pensar, escutar, observar de modo devagar e captar a essência das ações. É preciso ser um sujeito disposto a enfrentar medos, angústias, dores e alegrias, pois a “[...] experiência é a

---

<sup>64</sup> Os autores realizam tal análise com base nos estudos de John Dewey sobre a vida como formação (CONNELLY; CLANDININ, 2015).

passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência, razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (LARROSA, 2002, p. 25).

Dessa maneira, experiência e narrativa se interligam às histórias vividas de sujeitos históricos e singulares. Tais elementos são inseparáveis, pois, como ensina Benjamin (1985, p. 201), “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” e incorpora as coisas narradas à experiência dos ouvintes.

As experiências narradas se tornam fontes de saberes ricos e vivos de um povo, de um homem e/ou cultura, pois, diferentemente da informação que só tem valor no tempo presente, a narrativa se renova e se reproduz num espaço-tempo. Com isso, a narrativa não está “[...] interessada em transmitir o puro em-si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 1985, p. 205).

Investigar narrativamente as experiências dos professores formadores iniciantes constitui um espaço-tempo de interação e compreensão de experiências individuais e sociais, haja vista que a narrativa, no campo da pesquisa, constitui “[...] um processo de reflexão, investigação e interação com o outro” (GALVÃO, 2005, p. 343). Para a autora, muito além de um campo de investigação, ela é espaço de formação e aprendizagem no qual, por meio do trabalho oral e/ou escrito, pesquisador e investigados se tornam sujeitos em formação, uma vez que “[...] histórias orais dão passado histórico às pessoas nas suas próprias palavras. E, ao dar-lhes um passado, também as ajudam a criar um futuro” (GALVÃO, 2005, p. 330). Em outras palavras, a experiência narrativa não representa o que de fato aconteceu, mas sim o modo como aquilo ocorreu e nos marcou (LARROSA, 2002).

A pesquisa narrativa revela um olhar holístico e singular para as experiências de vida, que “[...] permite, portanto, que o pesquisador se aproxime da experiência da forma como foi/é vivenciada pelo narrador” (CUNHA, 2014, p. 51). Assim buscamos, por meio da pesquisa narrativa articulada à história oral, construir um diálogo sensível e humano entre pesquisador e narradores, visto que “[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 91).



### 5.3 Diálogos com a história oral

A história oral moderna se origina, segundo Bom Meihy (2000), nos trabalhos de Allan Nevins realizados na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, EUA, após a Segunda Guerra Mundial. Tal pesquisador organizou um arquivo e oficializou o processo para um novo modo de difusão de entrevista, visto que ela não é algo novo. Porém, o autor declara que, só depois da Segunda Guerra, a história oral se consagrou em relação a outras práticas de entrevistas, sobretudo com critérios diferenciadores.

Para Bom Meihy (2000), a entrevista na história oral assumiu um novo status nos critérios, na seleção, na coleta e na transcrição dos dados. No Brasil, o autor assevera que o desenvolvimento dessa técnica foi tardio em relação a outros países da América Latina que passavam por ditaduras na década de 1960 e 1970. Além disso, esse atraso é fruto da supervalorização da cultura acadêmica em relação aos saberes populares.

Após a ditadura, museus, centros de cultura e universidades do país começaram a se interessar pela temática. Entre as ações é registrado um programa, fruto do trabalho da Fundação Ford e da Fundação Getúlio Vargas (FGV), que visou obter registros das vivências da elite política nacional. Assim, a história oral ganhou espaço e se fortaleceu como metodologia de pesquisa. Hoje, há no país diversos centros e grupos de estudos que trabalham na perspectiva da história oral, como a Associação Brasileira de História Oral (ABHO), criada em 1994 e que busca, por intermédio dos filiados ou não, promover congressos científicos e estudos por meio de uma revista científica própria<sup>65</sup>.

No Brasil, segundo Guimarães (2006), alguns trabalhos se destacaram como os estudos pioneiros de Maria Isaura Pereira de Queirós e Florestan Fernandes no campo sociológico, que buscaram estabelecer a diferença de depoimentos pessoais e histórias de vida. Ademais, os trabalhos no campo da memória social na história oral, sobretudo da professora Ecléia Bosi, da USP, e do professor José Carlos Sebe Bom Meih, contribuíram sobremaneira com a pesquisa em educação, pois utilizam as fontes orais para registrar e divulgar memórias, histórias, saberes e experiências de sujeitos excluídos dos arquivos e registros da história tradicional.

Nesse aspecto, a história oral, conforme Bom Meihy (2000, p. 18), questiona a história tradicional ao privilegiar vozes silenciadas ou esquecidas e possibilitar a narração de experiências vivenciadas sobre determinado fenômeno – vale ressaltar o fato de que “[...] na

---

<sup>65</sup> As informações sobre a revista e os artigos publicados poderão ser acessadas por meio do site <<http://revista.historiaoral.org.br>>.

história oral não existam situações ou pessoas típicas”. Desse modo, “[...] a história oral é um recurso moderno referente à experiência social de pessoas e grupos” (BOM MEIHY, 2000, p. 25). Por meio dela é possível realizar levantamentos e arquivamentos das memórias de determinado público.

Para Thompson (2000, p. 9), a história oral é concebida como “[...] a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”. Por meio dela, o pesquisador tem a oportunidade de conhecer e captar uma história vivida pelo sujeito e/ou comunidade do estudo, em se tratando dos momentos vividos e que agora são captados e/ou omitidos no tempo presente.

A história oral é mais do que um recurso de pesquisa, pois valoriza as experiências de vida dos sujeitos que, na maioria das vezes, não são reconhecidos ou valorizados pela história tradicional. Ela se “[...] centra na memória humana e sua capacidade de rememorar o passado enquanto testemunha do vivido” (MATOS; SENNA, 2011, p. 2).

Nesses termos, a história oral vai além da história encontrada nos livros e compêndios clássicos, pois se aborda a história vivida e narrada por um grupo. É, pois, uma vertente de estudo que “[...] lança a vida para dentro da história”, história essa feita por pessoas, principalmente de heróis não conhecidos e nem valorizados, na maioria das vezes, pela história tradicional (THOMPSON, 1992, p. 44).

Guimarães (2006), com base nos estudos de Bom Meihy (2000), explica as três vertentes de pesquisas recorrentes nesse contexto: a história oral temática, a tradição oral e a história de vida. A primeira privilegia o registro de depoimentos e entrevistas sobre um determinado tema, sendo mais utilizada nas investigações em educação.

Para Bom Meihy (2000, p. 67), a história oral temática busca esclarecer um assunto específico com mais objetividade e precisão. Os pontos sobre a vida dos sujeitos de pesquisa só importam se contribuírem com o andamento do trabalho; logo, a “[...] história oral temática é quase sempre usada como técnica, pois articula, na maioria das vezes, diálogos com outros documentos”.

Outra vertente é a tradição oral que, para Guimarães (2006), apresenta relevância nas na formação coletiva do que na individual, como os estudos que focam as festas religiosas, as crenças e os ritos transmitidos por meio da memória coletiva; assim, o pesquisador tem o desafio de fazer parte do grupo, vivenciar a realidade e observar as situações. Conforme Bom Meihy (2000), nessa tradição, os dados dependem de narrativas emprestadas para serem observados e coletados pelo investigador. O estudo por meio da tradição oral exige um

conhecimento profundo da realidade e dos sujeitos, sobretudo da visão de mundo e de homem de determinado grupo.

A terceira abordagem se refere à história oral de vida. Segundo Guimarães (2006), aqui não se pretende apenas complementar a informação sobre determinado aspecto da pesquisa nesse campo, como também valorizar as experiências dos sujeitos inseridos num contexto sócio-histórico; logo “[...] as experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias, rememoradas, são reconstruídas e registradas a partir do encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador” (GUIMARÃES, 2006, p. 39).

Na história oral de vida, construímos narrativas sobre concepções, desejos e experiências do sujeito sobre a própria vida. De acordo com Bom Meihy (2000, p. 62), “[...] a experiência deve ser, desde logo, o alvo principal das histórias orais de vida, pois não se busca a verdade e sim a versão sobre a moral existencial”. Por meio dessa modalidade é possível adentrar na história subjetiva do sujeito, em que ele pode relevar ou ocultar determinado fato. Além disso, o autor declara que não existe uma ordem cronológica das ações, dado que o sujeito pode construir diversos caminhos para apresentar sua narrativa.

Sob esse viés, a história de vida possibilita retomar experiências passadas como projeção para o futuro. Também por meio dela, é possível compreender as dimensões temporais e espaciais que conduzem a trajetória formativa dos sujeitos, permitindo construir identidades. Para Bolívar (2016, p. 251), “[...] narrar, a sí mismo o a otros, lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es una estrategia identitaria, en cuanto apropiación de lo vivido, para dar sentido a las condiciones de trabajo”.

Para o autor, a história de vida é permeada por fatores externos e internos que, ao serem descritos, ganham novas dimensões e significados para narrador e pesquisador. No esforço reflexivo para compreender vivências e experiências passadas, novas ideias e combinações são construídas:

Una historia de vida se construye integrando todos aquellos elementos del pasado que el sujeto considera relevantes para describir, entender o representar la situación actual y enfrentarse prospectivamente al futuro. Las historias de vida explicitan y hacen visibles (para sí mismo y para otros) aquel conjunto de percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que han influido y configurado, de modo significativo, quien se es y por qué se actúa como se hace (BOLÍVAR, 2016, p. 252).

Na história de vida, a memória é evocada a todo o momento pelo sujeito que busca narrar acontecimentos vivenciados e experienciados, tornando-se autor da própria narrativa. Ao relembrar Benjamin (1985, p. 204), tem-se que “[...] a narrativa, diferentemente da

informação, não se entrega ao tempo, ela conserva suas forças e, depois de muito tempo, ainda é capaz de se desenvolver”. Em outras palavras, mesmo passado um determinado tempo, a experiência de vida do sujeito na narrativa assume uma dimensão de nova, pois seu objetivo não é transmitir uma informação, mas (re)construir uma história de vida.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos da pesquisa em história oral, Bom Meihy (2000) argumenta que, inicialmente, é necessário definir as proposições teóricas do estudo, os objetivos e os critérios de seleção dos sujeitos. A segunda etapa se refere ao trabalho da construção de dados, por meio de recursos tecnológicos – nesse caso, gravadores e vídeo. Já na terceira fase, o pesquisador deve transcrever as entrevistas; após isso, ele deve fazer o trabalho da textualização, que diz respeito à eliminação de repetições e das perguntas que, de modo direto, direcionaram a entrevista. A fase subsequente seria a transcrição, em que o pesquisador pode organizar as frases e as ideias, sem perder o sentido original do texto.

As últimas etapas do trabalho são o desenvolvimento de análise e a interpretação do texto, completados pelas notas de campo. Na textualização, especificamente, o pesquisador deve encaminhar o texto aos sujeitos entrevistados para conferência, aprovação ou adequação dos dados narrados. Por fim, o pesquisador deve arquivar os dados e fazer a devolução social, que consiste na publicação dessas informações.

Dessa forma, a escolha metodológica pelos procedimentos da história oral na pesquisa educacional exige do pesquisador uma capacidade de diálogo interdisciplinar, segurança e rigor na organização e seleção dos dados. O narrado, isto é, a construção de histórias de vida, vai muito além das histórias e dos trechos encontrados na história tradicional.

A opção pela história oral na pesquisa educacional se justifica por ser uma vertente de análise rica e desafiante ao investigador e ao pesquisado. Por meio dela é possível conhecer e entrar em fatos muitas vezes esquecidos ou pouco valorizados pela história tradicional, ou seja, “[...] contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas verdadeira” (THOMPSON, 1992, p. 137). Com isso, podem-se encontrar novas fontes de dados e análise para o estudo, em que os sujeitos da pesquisa ganham reconhecimento e valorização da história construída ao longo do texto. Vale dizer que as narrativas orais (e, depois, escritas) dos professores formadores poderão ser fontes de reflexão da trajetória de vida até exercerem essa função.

Entende-se que a oportunidade de escutar os professores iniciantes possibilitou criar um quadro analítico das experiências de vida e profissional dos formadores. Visou-se não apenas entender a prática pedagógica, como também registrar as maneiras como se constituem

e (re)constroem significados das próprias trajetórias formativas, ao atuarem nos cursos de licenciatura da região Norte do país.

#### **5.4 História de vida de professores**

O campo da pesquisa sobre a história de vida dos professores, segundo Nóvoa (1992), advém de um longo histórico de racionalização do processo educacional, o qual exigiu da educação um fim para a transformação econômica e social, em especial na década de 1980. Nesse processo, o professor foi apresentado apenas como mero executor das atividades de ensino, deixando de lado a pessoa desse docente e os saberes na organização do fazer pedagógico, o que, conforme Fontana (2010, p. 20), criou “[...] utopias que pretendiam (e pretendem) substituir os docentes por máquinas”.

Sobre isso, Nóvoa (1992) afirma que a publicação do livro *O professor é uma pessoa*, de autoria de Ada Abraham, no ano de 1984, contribuiu para o processo de valorização da história de vida dos professores no campo da formação e política educacional. Dessa maneira, “[...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p. 17).

O fazer profissional docente é permeado por saberes e experiências do eu pessoal, o que requer reconhecimento e valorização, no campo das políticas de formação e exercício profissional, por parte dos agentes políticos e educacionais. Isso se deve ao fato de a aprendizagem da docência ocorrer, “[...] primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta” (D’ÁVILA; SONNEVILLE, 2012, p. 37). Logo, o professor é concebido como sujeito ativo da própria prática, autor e detentor de uma história de vida individual e coletiva.

Segundo Nóvoa e Finger (2010), essa abordagem de pesquisa em educação e nas ciências sociais é recente; no entanto, o método biográfico se desenvolveu ao final do século XIX, na Alemanha, como resposta à sociologia positivista da época. Conforme Ferrarotti (2010), o método (auto)biográfico surge de uma necessidade metodológica frente aos dilemas enfrentados no período pela corrente positivista clássica, principalmente na perspectiva em que se separa sujeito e objeto no campo da investigação.

Além disso, o autor menciona que a proposta do método (auto)biográfico surge pela exigência do mundo em virtude das constantes mudanças, em que o homem busca respostas para as vivências sociais de modo qualitativo – “[...] as pessoas querem compreender a sua

vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõe” (FERRAROTTI, 2010, p. 35). Em outras palavras, os sujeitos pretendem compreender a vida em um passado presente, posto que “[...] toda narrativa biográfica reconduz à desestruturação – reestruturação sintética de um ato ou de uma história individual, considerados como o corte horizontal ou vertical de um sistema social” (FERRAROTTI, 2010, p. 47).

D’Avila e Sonnevile (2012) afirmam que nessa abordagem é valorizado do sujeito da pesquisa, pois o objetivo maior do estudo é compreender e emancipar as vozes dos indivíduos que, naquele contexto, são autores e personagens da própria história, o que indica mais do que a narração dos acontecimentos.

Sob esse ângulo, as autoras supracitadas afirmam que diversos focam a história de vida de indivíduos não valorizada pela história tradicional. Para Souza (2008, p. 90):

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação e de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experiências e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si.

As histórias de vida assumem um caráter de formação e investigação, pois, no exercício do reviver as lembranças do passado, o sujeito tem condições e oportunidade de (re)construir saberes de um passado presente. Esse ato se torna um pensar de si e do outro, em especial no método (auto)biográfico que aborda a formação inicial e continuada de professores.

No que tange à dimensão metodológica, Souza (2008, p. 89) afirma que, na pesquisa com histórias de vida, “[...] tem-se duas dimensões para obtenção de dados, que são: ‘documentos pessoais’ (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as ‘entrevistas biográficas’, que podem ser orais ou escritas”, acrescidas de outras dimensões conceituais e metodológicas no desenvolvimento investigativo – na maioria das vezes, elas são ramificações da história de vida individual e/ou coletiva. Assim, para o autor, a história oral ou a história de vida assume uma perspectiva polissêmica “[...] como autobiografia, biografia, relato oral, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação” (SOUZA, 2008, p. 87).

Segundo Dominicé (2010), a abordagem de história da vida no campo da educação nos permite entender a vida como espaço de formação. De fato, a história de vida do indivíduo é perpassada por diversos contextos, ações e sujeitos, em que se destina mais “[...] a compreender o que sucede à educação nos processos de formação dos adultos e, em

consequência, a acrescentar momentos educativos ao contexto histórico mais vasto do seu significado” (DOMINICÉ, 2010, p. 202).

Para o autor, a história de vida, no campo da pesquisa, se torna um lugar de reflexão e análise das verdades ora construídas num tempo-espaço específico na vida do indivíduo, o que pode levar a um exercício constante de revisão, adaptação e mudança. A história de vida, conforme Goodson (1992, p. 75), nos permite analisar a vida do professor com a história da sociedade, “[...] esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções com que se deparam o indivíduo”. Diversos estudos internacionais e nacionais têm possibilitado o entendimento sobre a importância da história de vida para o contexto da educação, como os trabalhos de António Nóvoa, Michael Huberman, Ivor Goodson, Franco Ferrarotti, Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé, Matthias Finger, Bolívia, Cruz, dentre outros.

No âmbito nacional há estudos desenvolvidos por Elizeu Clementino de Souza, da Universidade do Estado da Bahia (UEBA); Maria Helena Barreto Abrahão, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); Maria da Conceição Passeggi, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); e pelo Grupo de Estudos sobre Docência, Memória e Gênero da USP. Esse movimento acadêmico resultou na realização de eventos como o Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) desde 2004. Em 2016, ele ocorreu na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); em 2018, o VIII CIPA<sup>66</sup> aconteceu na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

Em 2008 foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica<sup>67</sup>, cujo objetivo é promover a interlocução entre pesquisadores que atuam nas áreas de (auto)biografia, história de vida, memória e práticas de formação, bem como o fomento na divulgação e promoção de estudos sobre os referidos assuntos. Segundo Souza (2008), as publicações e reflexões construídas acerca do tema têm favorecido a ampliação e disseminação de investigações, além de andamentos, mudanças e permanências de tendências nas abordagens de pesquisa (auto)biográfica no país. Desse modo, o campo investigativo sobre a trajetória de vida dos professores ganhou espaço no contexto da pesquisa em educação, especialmente no que se refere à formação, ao desenvolvimento profissional e à prática pedagógica.

Diante disso, escolhemos a vertente da história oral de vida por acreditarmos e reafirmarmos que ela possibilita acessar as vozes dos professores formadores iniciantes no

---

<sup>66</sup> Para mais informações sobre o VIII CIPA: <<https://viiiicipa.biograph.org.br/homepage/>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

<sup>67</sup> Para mais informações da Associação: <<http://biograph.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

Ensino Superior e adentrar no universo subjetivo/objetivo das trajetórias formativas, articulando vida e profissão no âmbito narrativo. Por meio dela registramos memórias, vivências e experiências dos jovens professores formadores, além de desafiarmos, a cada momento, o eu e os outros “eus” constitutivos das identidades, a fim de responder à proposta de estudo acerca das trajetórias dos formadores iniciantes nos cursos de licenciatura.

### **5.5 Os sujeitos colaboradores e os cursos investigados**

Os sujeitos deste estudo são professores formadores iniciantes, com até cinco anos de trabalho no Ensino Superior, das licenciaturas em Pedagogia, História e Educação do Campo de IFES da região Norte do Brasil. O universo de colaboradores foi composto por seis professores formadores que atuam nos referidos cursos e IFES. Isso se justificou pelo elevado número de material (gravações, transcrição, anotações, textualização e transcrição) que a história de vida apresenta ao pesquisador, além de deslocamento e gasto financeiro com o estudo.

Compreendemos como professor iniciante, nesta pesquisa, o docente em fase inicial da carreira profissional com até cinco anos de trabalho. Embora a literatura, principalmente internacional (HUBERMAN, 1992; GARCIA, 1999; TARDIF, 2014), considere que a fase inicial da docência se refira aos três primeiros anos de trabalho, defendemos a necessidade de uma revisão dessa classificação no contexto brasileiro, sobretudo para os ingressantes na docência superior, por apresentar um desenvolvimento profissional diferente do professor da Educação Básica, cujo foco concerne às investigações mencionadas anteriormente.

Isso se deve ao fato de o processo de ensino, no tempo presente, demandar dos professores muito mais que a transmissão do conteúdo, particularmente frente às novas tecnologias e ao respeito aos diversos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (MASETTO, 1998). Atividades relacionadas ao processo de ensino, pesquisa, extensão e gestão exigem também, dos professores formadores iniciantes, maior tempo de compreensão e adaptação na cultura organizacional, e, conseqüentemente, mais tempo para aprendizagem docente, ajustes e segurança do fazer pedagógico (AMBROSETTI; CALIL, 2016).

Ademais, no território nacional há diferenças na carreira docente de profissionais atuantes na Educação Básica ou no Ensino Superior<sup>68</sup>, pois o professor universitário não

---

<sup>68</sup> Pesquisas realizadas no Brasil (PERIN, 2009; RODRIGUES, 2010; TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012; CEREZER, 2015) consideram os cinco anos para os professores da Educação Básica, o que aponta para uma revisão da classificação no âmbito da literatura nacional. Essa proposta de revisão foi aprovada também com a



apresenta uma aposentadoria especial, conforme a legislação trabalhista vigente, tampouco se insere nas reformas de reestruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Superior Federal promulgado pela Lei n. 12.772/2012 (BRASIL, 2012) e atualizações. Existem também as diferenças de cunho previdenciário, pois o tempo de contribuição de um professor homem na Educação Básica é de 35 anos – as mulheres precisam de 25 anos, questão que pode impactar no ciclo profissional do docente.

Compreendemos que a fase inicial da carreira docente é um momento de (re)construção do ser e estar docente, uma vez que o professor é direcionado a assumir posições e atitudes consoantes a essa figura, e não mais como alunos. Entre erros e acertos, os docentes iniciantes são direcionados a buscarem ações que correspondam às demandas institucionais, no âmbito da gestão, e aos desafios encontrados no fazer docente (GARCIA, 2008).

A escolha pelos professores iniciantes na pesquisa se justifica<sup>0</sup>, inicialmente, por ser uma fase de descobertas e incertezas para eles. Nesse intervalo de tempo, o docente passa por várias situações que implicam o fazer pedagógico e, conseqüentemente, a identidade pessoal e profissional (GARCIA, 2008), pois essa fase inicial não representa apenas um processo de aprender a ensinar, como também a apropriação de valores e condutas institucionais do ofício em si.

Para Huberman (1992), a inserção na docência é marcada por um estado de sobrevivência e descoberta; nesse momento, o professor é desafiado a uma nova realidade de atuação desconhecida profissionalmente. Muitos docentes, segundo o autor, começam a questionar o próprio papel na sala de aula; outros encontram, nessa fase, a oportunidade de se descobrirem profissionalmente, assumirem de fato a docência, se responsabilizarem por uma sala de aula e desenvolverem propostas pedagógicas para determinada comunidade. Nesse caso, os primeiros anos da docência são conceituados como entrada ou tateamento.

Para Garcia (1999), essa fase apresenta conflitos e aprendizagem para o professor, que agora sai do lugar de aluno. Conforme o teórico, o docente é desafiado, a cada momento, a responder às demandas institucionais e pedagógicas, em que se coloca em prova a segurança e a estabilidade emocional. Além disso, o professor começa a buscar articulações entre os conhecimentos obtidos no processo de formação, em confronto com os saberes vivenciados na prática pedagógica.

---

participação do pesquisador deste trabalho por meio da comunicação intitulada “Narrativas de si: trajetórias formativas de professoras formadoras iniciantes na universidade”, a qual foi apresentada no VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica realizado na Unicid de 16 a 20 de setembro de 2018.

Para Tardif (2014), o início da carreira do professor pode apresentar um elo de equilíbrio ao desespero, uma vez que essa fase pode dizer muito sobre quem será o docente e como desenvolverá o trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, o início da carreira é um espaço-tempo em que o professor geralmente se reconhece como profissional, assume as responsabilidades da docência e acredita que a escola vai além do que foi ensinado e teorizado em livros e leituras acadêmicas.

Rodrigues (2010) afirma que a docência, como processo complexo no que diz respeito ao processo pedagógico, só aumenta para o docente em início de carreira, pois as dificuldades enfrentadas por ele nem sempre são compartilhadas com os pares, isto é, os professores experientes. Para a autora, a falta de interesse dos alunos pelo processo de aprendizagem se torna um obstáculo para o professor iniciante, pois a superação deve ir além dos conhecimentos obtidos nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação.

Nesse entremeio, Cerezer (2015, p. 235) argumenta que a fase inicial da docência representa, para o professor, um momento de expectativas e medos, particularmente na sala de aula, no qual exige a construção de novos saberes que ultrapassam as aprendizagens construídas como aluno. Para o autor, a sala de aula, como espaço-território, é um dos principais desafios dos docentes iniciantes, pois, apesar de parecer “conhecido”, se transforma em “desconhecido” e, às vezes, é assustador e desestabilizador.

No âmbito do Ensino Superior, a fase inicial na docência universitária pode representar, ao professor iniciante, um período de vivências entre tensões e aprendizagens permanentes, sobretudo pela transição da figura de aluno para o papel de docente. Segundo Bozu (2010, p. 58), tal fase “[...] é um processo de reorganização dos conhecimentos, de atitudes, revisão e avaliação permanente sobre a construção da sua identidade como professor formador”.

Ruiz e Moreno (2000) argumentam que a referida fase é caracterizada por um momento de dúvidas, inquietudes e angústias vivenciadas pelo professor na trajetória formativa de vida e profissional. Juntamente a isso, a inserção na docência universitária pode ser uma experiência problemática e estressante, pois nem sempre as expectativas do professor formador são atendidas no âmbito da universidade, seja no desenvolvimento do ensino com a pesquisa, da pesquisa em si, da relação entre professor e aluno, das dificuldades entre a disciplina a ser ofertada e do trabalho coletivo entre os pares (BOZU, 2010).

Apesar dos obstáculos mencionados, compreendemos que a inserção do professor na docência universitária pode ser um momento importante e significativo na consolidação como docente – muitas dificuldades, inclusive, podem ser alternativas relevantes em tomada de

decisão, revisão do fazer docente, processo de socialização do profissional e melhorias no ensino (ESTEPA, 2016). Cada professor possui uma trajetória formativa de vida e profissional, singular e contextualizada (CUNHA, 2014), que pode influenciar de maneira positiva ou negativa o seu desenvolvimento profissional.

No caso dos formadores, consideramos os docentes que atuam em processos formativos de ensinar e aprender nas licenciaturas, uma vez que “[...] o termo formador de professores apresenta uma relação ambígua, principalmente pelo carácter de um ofício e função não identificada” (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 11). Para os autores, a maioria desses profissionais foi professor antes, mas isso não permite definir um perfil único de formadores, já que, em cada contexto, eles são heterogêneos.

Para Vaillant e Garcia (2012, p. 64), os formadores de professores são responsáveis por desenvolver um currículo que contribua com o processo de ensinar e aprender de novos docentes, uma vez que “[...] a formação inicial do professor de níveis iniciais é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo”. Autores ressaltam o fato de o formador conhecer o tipo de docente que está formando, bem como o contexto de formação e atuação futura desse profissional.

Ambrosetti e Calil (2016) afirmam que o professor formador é responsável por organizar situações de aprendizagem do adulto em formação. Para as autoras, tal profissional não ocupa o lugar de transmitir saberes, pois tanto o professor quanto os alunos devem ser sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Ademais, a relação entre formador e formando “[...] corresponde a um conjunto de ações que se desenvolvem na articulação entre os espaços do ensino universitário e do trabalho escolar, o que implica uma lógica de atuação orientada pela e para a ação pedagógica” (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 221).

O trabalho do formador ocorre por meio da mediação e da troca de experiências entre os professores em formação. Nesse caso, é fundamental a valorização dos saberes dos alunos nas propostas de trabalho dos formadores, bem como a vontade e o desejo de aprender do docente em formação. Machado (2009) afirma que o papel desse profissional não corresponde mais aos anseios institucionais, pois é solicitada a função de mediador de aprendizagem na formação de novos professores.

Além do conhecimento pedagógico e específico, são exigidas no currículo e na prática profissional competências e habilidades nas áreas de gestão, pesquisa e extensão para o formador atuante nos cursos de licenciaturas. Ainda para Machado (2009, p. 160), esse indivíduo é concebido “[...] como o docente que tem um conjunto complexo de saberes oriundos das Ciências Sociais, das técnicas, da gestão didático-pedagógica, das Ciências de

referências deles e da pesquisa. Saberes não prescritivos”. Assim, o formador desenvolve a profissionalização alicerçada nas experiências de vida e em conhecimentos ao longo da trajetória formativa.

Teixeira (2012) postula que os formadores atuam num processo complexo de ensinar e aprender, em que proporciona uma reflexão crítica e a motivação dos novos professores. Segundo a autora, tal atuação implica que o docente deve apresentar, além de conhecimentos específicos da área de formação, saberes pedagógicos e habilidades estratégicas para superar os obstáculos do fazer pedagógico.

De acordo com Imbernón (2009), o formador de professores deve ser um colaborador reflexivo, de modo a permitir que eles encontrem um projeto para organizar e executar o fazer docente. Para o autor, o docente formador deve mediar a formação do professor, pois “[...] a prática educativa muda apenas quando o professorado quer modificá-la e não quando o(a) formador(a) diz ou apregoa” (IMBERNÓN, 2009, p. 105).

Ainda segundo Imbernón (2009), é fundamental o desenvolvimento de projetos formativos, em que os formadores e os futuros professorados sejam sujeitos ativos no processo de elaboração, planejamento e avaliação das ações formativas. Sendo assim, o formador, além de mediar a formação de um novo professor, é responsável pela construção do próprio processo formativo, fato que não justifica a falta de políticas públicas para os formadores e projetos, visando ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

## 5.6 O universo da pesquisa

Acerca do universo da pesquisa, escolhemos as licenciaturas em Pedagogia, História, Educação do Campo de duas instituições/*campi* que ofertam esses cursos na região Norte do Brasil. O interesse por Pedagogia e Educação do Campo, como afirmamos anteriormente, se deve ao fato de o pesquisador ser professor iniciante nesses dois cursos da UFT, espaço em que é possível observar, de modo preliminar, as práticas e os desafios dos docentes em início de carreira no Ensino Superior. Segundo informações da Comissão de Concurso<sup>69</sup>, no processo de 2013, a instituição ofertou 146 vagas para professor do magistério superior com 20h ou 40h em regime de dedicação exclusiva, sendo totalizados 690 candidatos.

No caso da Educação do Campo, o curso apresenta especificidades e dilemas ao professor, particularmente no que se refere à proposta metodológica que se baseia, em geral,

---

<sup>69</sup> Informações obtidas em: <<http://www.copese.edu.br>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

na Pedagogia ou Regime da Alternância<sup>70</sup>. Isso exige um amplo conhecimento da área de formação e do trabalho interdisciplinar com os demais campos de formação do curso e a comunidade dos alunos propriamente dita.

No que diz respeito ao curso de História, optamos por ele pelo fato de participarmos do GEPEGH<sup>71</sup>, vinculado à Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação da UFU, em Minas Gerais. Nesse grupo temos desenvolvido diversas análises, estudos e reflexões sobre os atuais dilemas do ensino de História, o que despertou o interesse em pesquisar os professores do referido curso nas IFES da região Norte do Brasil.

Nosso estudo focaliza na fase de entrada na carreira docente no Ensino Superior, visto que ela pode ser a “ponte” de sucesso, incertezas ou dúvidas para o professor quando estiver nas outras etapas do ciclo profissional de professor. Desse modo, acreditamos que os saberes construídos e mobilizados no início de carreira se tornam elementos fundamentais na aprendizagem profissional e, conseqüentemente, na formação de futuros professores.

Além disso, muitos professores que atuam nos cursos de licenciatura não se sentem formadores, já que “[...] sua identidade profissional é constituída como professor universitário” (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 221), principalmente nos cursos das áreas de Ciências Exatas e Biológicas. Nesse sentido, analisar as narrativas dos docentes nos possibilita refletir sobre como são constituídas as trajetórias formativas de formadores iniciantes, bem como as limitações e possibilidades de inserção na docência universitária.

## **5.7 Seleção das instituições, dos colaboradores e os procedimentos de investigação**

Para escolhermos as instituições realizamos, no site do e-MEC<sup>72</sup>, um levantamento para traçar o perfil das instituições, sobretudo em relação aos itens cursos ofertados, credenciamento, vagas, turmas, processo de seleção e apoio administrativo na região Norte. Tendo em vista a quantidade de instituições e cursos disponibilizados que se enquadravam na

<sup>70</sup> “A Pedagogia da Alternância se caracteriza por alternar a formação do acadêmico entre momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário” (UFT EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2014, p. 32).

<sup>71</sup> O grupo iniciou os trabalhos em 2000 e foi registrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o objetivo de desenvolver estudos relacionados aos processos de formação de professores e problemáticas acerca de saberes e práticas educativas no campo de ensino e aprendizagens em História e Geografia. Informações disponíveis em: <<http://www.gepegh.faced.ufu.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

<sup>72</sup> Este site é a base de dados oficial e única de informações relativas às IES e aos cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino, no âmbito do MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

investigação, conforme apresentado no cenário do estudo, além das dificuldades financeiras de deslocamento do pesquisador para as diversas IFES federais localizadas no Norte do Brasil, foi necessário escolher duas instituições/*campi* que ofertam os cursos de Pedagogia, História e Educação do Campo: a UFT – *Campus* Arraias e a Unir – *Campus* Rolim de Moura. A seleção partiu do pressuposto de que as duas entidades e seus respectivos *campi* apresentam características econômicas e sociais próximas, conforme mencionado. Aliada a isso, a UFT – *Campus* Arraias foi escolhida por ser o local de trabalho do pesquisador.

Outro elemento complementar que justifica a escolha é o fato de as duas IFES configurarem um cenário de expansão e interiorização do Ensino Superior na região Norte via Reuni, além das especificidades dos *campi* em ofertarem, no mesmo espaço, os cursos de Pedagogia, História e Educação do Campo, salvo a UFT<sup>73</sup> – Arraias, que apresenta apenas os cursos de Pedagogia e Educação do Campo. Por outro lado, as instituições estão localizadas nos interior de cada estado, o que demarca características particulares e contextuais acerca das trajetórias formativas dos formadores iniciantes no exercício profissional, em se tratando do espaço onde vivem e trabalham.

Nesse diagnóstico foi possível constatar que as instituições pré-selecionadas apresentavam grande número de docentes, o que exigiu definir critérios para a seleção dos colaboradores do estudo, tais como: a) ser professor concursado na instituição; b) trabalhar de um a cinco anos no Ensino Superior; c) participar como voluntário da pesquisa; d) atuar no Curso de Pedagogia ou História ou Educação do Campo. Vale ressaltar que os professores formadores poderiam ter ou não atuado na Educação Básica e no Ensino Superior, mas, nesse último caso, o tempo de trabalho desenvolvido pelo professor formador, seja em instituição pública ou privada, na modalidade presencial e/ou a distância, não poderia exceder cinco anos.

Posteriormente, realizamos uma análise documental das informações institucionais a respeito da criação de instituições, estatutos, planos e relatórios de gestão, PPCs, além do currículo Lattes<sup>74</sup> do corpo docente e de um levantamento nos sites do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), do IBGE e do MEC.

O uso dessa técnica se justificou pelo interesse em analisar, complementar e compreender histórico e socialmente o material coletado para um trato científico no que diz respeito à identificação, localização e organização institucional da IFES. Empregamos a

---

<sup>73</sup>Buscamos, de modo preliminar, selecionar instituições que ofertavam, num mesmo *campus*, ao menos dois cursos, conforme os padrões da pesquisa.

<sup>74</sup> Disponível na página de pesquisa: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>>. Acesso em: 30 set. 2017.

análise documental por compreendermos esse recurso como um dispositivo de natureza comunicativa (FLICK, 2009), capaz de ampliar a análise sobre o objeto da pesquisa e os dados coletados ou na revelação de novas questões que contribuem para o estudo.

Para Flick (2009), mais do que uma leitura dos documentos, o pesquisador, ao se utilizar da análise documental, deve partir do contexto de produção e recepção do material textual produzido e das relações de poder. Desse modo, por meio da análise documental, foi possível captar informações e sentidos estabelecidos nos documentos, sob a condição de artefatos discursivos situados numa relação de espaço-tempo. Utilizamos também a pesquisa bibliográfica, a fim de mapear e refletir acerca de principais obras, estudos e autores que abordam a temática em estudo, sobretudo questões relacionadas à universidade e às dimensões conceituais sobre a formação de professores, a docência no Ensino Superior, o professor iniciante e o docente formador.

Também realizamos uma análise do currículo Lattes dos professores, a fim de traçar possíveis participantes que se enquadram na proposta do estudo. Posteriormente, entramos em contato (via e-mail e/ou telefone) com os docentes para apresentar a pesquisa<sup>75</sup>, os objetivos e o interesse de participação. Selecionados os colaboradores, buscamos agendar a entrevista oral e realizar os demais procedimentos metodológicos da investigação. Com a aceitação do convite, os encontros ocorreram com docentes em diversos espaços, como universidade, residência do pesquisador ou hotéis, conforme sugerido por alguns depoentes entre os anos de 2016 e 2017.

## **5.8 A construção da entrevista e o processo de análise**

Para o desenvolvimento dos dados da investigação, utilizamos os parâmetros das entrevistas narrativas semiestruturadas, a partir de eixos norteadores que serviram de estímulo e provocação aos colaboradores. Os tópicos das entrevistas foram elaborados em torno de questões que emergiram do tema em estudo, como percurso pessoal, formação escolar e acadêmica, desenvolvimento profissional, saberes docentes e prática pedagógica que contemplaram os objetivos da investigação.

---

<sup>75</sup> Com o propósito de atingir um maior número de docentes dos cursos selecionados, buscamos apoio de coordenações e departamentos de curso (via e-mail e telefone) sobre a divulgação da pesquisa e os objetivos entre os professores. No total, participaram oito docentes no estudo; porém, diante da dificuldade de comunicação e devolutiva das etapas de produção das narrativas selecionamos, para a versão final da pesquisa, os relatos de seis formadores.

Nesse percurso, os encontros com os professores nos proporcionaram reflexões acerca da história de vida e do desenvolvimento profissional na universidade. Vale ressaltar que, antes das entrevistas, desenvolvemos uma “entrevista-piloto” com uma das colaboradoras, a fim de buscar mais adequação ou retificação das questões e dos enunciados do roteiro, tendo em vista que o pesquisador estava iniciando os estudos com a história oral de vida como método de investigação. A seguir, apresentamos um primeiro quadro com os dados relativos sobre as entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

**Quadro 1** – Dados relativos à realização das entrevistas

<b>Professor(a)</b>	<b>Data e horário da entrevista</b>	<b>Local da entrevista</b>	<b>Duração da entrevista</b>
<b>Cássia</b>	22/11/2017, às 19h	Unir	2h4min.
<b>Clarissa</b>	22/11/2017, às 14h	Unir	2h27min.
<b>Eliana</b>	23/11/2017, às 16h	Unir	42min.
<b>Elisa</b>	4/11/2016, às 9h	Residência do pesquisador	1h26min.
<b>Mariana</b>	16/11/2017, às 14h	UFT	1h9min.
<b>Ronaldo</b>	15/2/2017, às 16h	Residência do pesquisador	2h23min.

**Fonte:** Notas do diário de campo da pesquisa (2016-2017).

Após o registro das narrativas foi realizada a transposição do texto oral para o escrito. Para desenvolver esse processo, recorremos às orientações de Bom Meihy (2000) e Guimarães (2006). Iniciamos a transcrição<sup>76</sup> das narrativas de forma literal, de modo a ser fiéis às informações coletadas. Posteriormente, devolvemos os rascunhos aos professores<sup>77</sup> para conferência, correção e exclusão de ideias ou termos e, em seguida, eles foram textualizados.

Para Guimarães (2006, p. 55), a textualização permite a organização e fluidez do texto produzido, “[...] construindo um texto contínuo, que permita expressar a beleza de cada

<sup>76</sup> Nesse momento da pesquisa, recorremos a um profissional que trabalhava na área da transcrição de entrevistas para nos auxiliar na transcrição de dois arquivos, devido a um começo de depressão que o pesquisador vivenciou no percurso do doutorado.

<sup>77</sup> Em cada etapa do estudo foram estabelecidos prazos para que os participantes realizassem as alterações ou sugestões no texto, levando em consideração a disponibilidade dos docentes e suas limitações pessoais e profissionais. O prazo estabelecido com o pesquisador foi, em média, de 20 dias; porém, muitos devolveram os arquivos depois de 30 dias ou mais do recebimento, exigindo do pesquisador e da orientadora uma reorganização no cronograma e nos critérios propostos na investigação.



história, sem a recortar, livre das interferências do entrevistador”. Em seguida realizamos a transcrição, entendida por Bom Meihy (2000, p. 91) como a evocação do pressuposto da tradução, em que “[...] se compromete a ser um texto recriado em sua plenitude”. Nessa fase, o pesquisador faz uma revisão geral do texto, principalmente a partir dos acordos firmados com os colaboradores sobre o recorte ou a exclusão de alguma passagem nas narrativas transcritas que, nesse caso, novamente voltaram aos docentes para a conferência final. Vale ressaltar que as narrativas somente foram incorporadas à tese após a autorização dos entrevistados, conforme a Carta de Cessão constante no Apêndice II deste trabalho.

Para Guimarães (2006), a textualização e a transcrição exigem do pesquisador um posicionamento acerca das obrigações éticas da pesquisa e os procedimentos metodológicos empregados para apresentar cada narrativa. Em outras palavras, “[...] isso evita críticas e preconceitos em relação à história oral, além de permitir ao leitor conhecer como o trabalho foi construído” (GUIMARÃES, 2006, p. 56).

Compreendemos que a passagem do texto oral para o escrito, na perspectiva da história oral, é um processo de criação/transcrição por parte do pesquisador. Este, por sua vez, elabora mais do que um documento com informações pessoais e/ou institucionais, pois há uma produção textual para compreender experiências singulares de sujeitos muitas vezes ocultados ou silenciados.

## 5.9 O tecer da análise

A análise interpretativo-compreensiva foi utilizada nas narrativas. De acordo com Souza (2004, p. 120), ela considera “[...] o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido”. No Tempo I, o pesquisador realiza uma análise do material/leitura cruzada, entendida “[...] como uma disposição e articulação do perfil biográfico com o conjunto de narrativas para as sucessivas leituras” (SOUZA, 2004, p. 122).

Já o Tempo II está relacionado com a leitura de unidades temáticas ou descritivas que nascem da leitura cruzada, pois buscam apreender as especificidades e (ir)regularidades individuais e coletivas entre as narrativas. Por fim, o Tempo III é constituído na leitura interpretativo-compreensiva do *corpus*, com o exercício da (re)leitura das narrativas e das fontes de estudo pelo pesquisador. Em outra publicação, Souza (2014, p. 43) afirma, *in verbis*:

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo

em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

O autor argumenta que os três tempos, apesar de apresentarem especificidades, “[...] mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constante” (SOUZA, 2004, p. 22). Isso permite ao pesquisador ampliar a compreensão sobre as singularidades, as recorrências e irregularidades individuais e coletivas dos colaboradores.

Nessa perspectiva, após um amplo exercício de (re)leitura de cada narrativa em âmbito individual e coletivo, cruzamos as dimensões temáticas (apresentadas na próxima seção) acerca de histórias de vida, formação e profissão dos formadores, emergindo as dimensões ora apresentadas. O cruzamento na pesquisa, como propõe Souza (2014), nos possibilitou compreender os sentidos e significados atribuídos pelos colaboradores aos itinerários de vida, formação e desenvolvimento profissional, pois, nas narrativas, evidenciamos elementos que foram atravessados por outras categorias analíticas do estudo.

Pelo fato de a investigação ter como objeto as trajetórias formativas dos professores iniciantes na universidade, os nomes iniciais dos colaboradores seriam mantidos depois do aceite e da assinatura da Carta de Cessão. No entanto, diante da solicitação de uma entrevistada, os professores foram identificados com pseudônimos, visando garantir a privacidade deles – os demais sujeitos citados nas narrativas tiveram as identidades preservadas.

Frente ao exposto, na próxima seção iremos conhecer as trajetórias de vida, formação e profissão dos colaboradores que participaram da investigação.



## 6.1 Professora formadora Cássia

Sou Cássia, nasci no dia sete de dezembro de 1985, em Guaíra, Paraná. Sou filha de José e Maria, sitiantes na cidade de Guaíra. Minha mãe, Maria, cursou o Ensino Fundamental, e o meu pai, José, o Ensino Médio. Tenho um irmão de 39 anos, que cursou o Ensino Médio. Sou casada, meu esposo tem 36 anos, com formação em nível superior, e tenho um filho de 10 anos de idade. Na minha família, temos vários parentes mais próximos que são professores no contexto da Educação Básica, já no Ensino Superior, há também, porém são parentes distantes.

Sobre a influência da minha família na escolha de eu ser professora e formadora no Ensino Superior, não houve tal influência. Referente à minha escolarização no Ensino Fundamental, eu me lembro que morava em um sítio, na localidade de Água do Bugre, em Guaíra. Era uma escola no campo, onde estudei do primeiro até o terceiro ano, depois, a escola fechou por conta do processo de êxodo rural, e, por conta desse fato, comecei o quarto ano do Ensino Fundamental na cidade. Foi um período difícil, um verdadeiro desafio, porque o transporte era de ônibus, porém as estradas não apresentavam infraestrutura para locomoção.

Hoje, as estradas na região são de cascalho, mas, na época, eram ruins. Recordo que, com qualquer chuva que ocorresse, era necessário nos deslocarmos mais ou menos 15 km do sítio para pegar o transporte para ir à escola. Digo que isso se tornou um obstáculo para estudar na época. Todavia, por conta do trabalho dos meus pais, às vezes, era possível que eles nos levassem para a escola, às vezes, não, pois sempre trabalhavam. Essa dificuldade de locomoção para a escola ocorreu até a minha conclusão do Ensino Médio.

Assim, uma das dificuldades desse processo que me marcou foi isso, principalmente no período de chuva, pois, na região do Paraná, chovia toda semana, quando iniciava o período chuvoso. Eu me lembro que meu pai dizia: “quando chove, os professores não vão ensinar, não precisa ir a escola”, porém eu sabia que a falta de frequência de uma semana na escola me levaria à reprovação nas disciplinas. Cursei o nono ano no período da tarde, depois fiz o Ensino Médio durante a noite, pois comecei a trabalhar com um primo, por meio período. Ele tinha uma empresa de transporte e turismo. Eu trabalhava na parte da tarde no escritório dele e, no período da noite, estudava. Sempre estudei em escolas públicas.

Sobre a prática dos meus professores, vejo que, no Ensino Fundamental, eles eram mais lúdicos. Lembro-me de uma professora que tinha uma dinâmica bacana no ensino, característica difícil de encontrar no processo educacional. Digo isso pelo meu filho, porque,

quando mudei da cidade de Guaíra/PR para o município de Rolim de Moura, Rondônia, ele estranhou o lugar, os professores, a escola. Nesse contexto, lembro-me dessa professora do Ensino Fundamental e o seu poder criativo de ensinar. No Ensino Fundamental e no Médio, destaco os professores que tive no Colégio Estadual Presidente Roosevelt, pois possuíam uma dinâmica interessante, apresentada por meio de projetos. Essa escola tinha uma atuação ativa na questão de projetos no ensino. Eu não participava muito, devido às dificuldades de locomoção do campo para a cidade, além disso, era no contra turno que a maioria das atividades acontecia. A fim de destacar algumas das ações desenvolvidas pela escola, recordo que os professores realizavam olimpíadas na área da Química, da Física, da Matemática, da História e da Geografia.

Os docentes trabalhavam com a questão da oralidade, a professora de História e Geografia principalmente, todos gostavam de trabalhar essa questão da oratória dos alunos nas apresentações de trabalho. Digo de passagem, que isso me atraía para o ensino. Estudei com a minha prima e ela odiava essas dinâmicas de alguns professores, visto que ela gostava da disciplina de Matemática. Quando havia aula de História e a professora realizava essas dinâmicas eu amava, embora esse sentimento não fosse compartilhado por toda turma.

Eu lembro que, quando era necessário preparar uma apresentação, ficava eufórica, não via a hora de apresentar ao grupo. Outro destaque que aponto dessa fase é para os professores da área de humanas, tanto de Filosofia, de Sociologia, de História e de Geografia da escola. Os professores tinham a dinâmica de perpassar a ideia de que a História não estudava só o passado. Algo que pelo menos nas disciplinas de História fica muito forte na nossa formação.

A título de ilustração, os professores trabalhavam os conteúdos da “Revolução Russa e da Revolução Francesa”, com isso, nos questionavam como aqueles conteúdos estão interligados com o tempo presente. Percebia, na prática deles, a relação existente entre o presente e o passado com o conteúdo ensinado, por isso, a disciplina de História não ficava como uma proposta voltada só ao estudo dos fatos passado.

O professor de Geografia já faleceu, mas, com a professora de História, procuro manter contato ainda, acredito que foi fruto da metodologia dela em sala de aula, que me atraiu fazer a graduação em História. Quando me lembro, atribuo meu processo de escolha da profissão a ela, por conta das aulas e tudo mais, porque era uma dinâmica interessante que essa professora desenvolvia em sala de aula e na escola. Ela era uma professora com um perfil dinâmico na sala de aula, desenvolvia uma metodologia interessante, mas rígida e séria. O que me marcou das ações dela foram as leituras que ela colocava em sala de aula, para além do conteúdo que era para turma discutir e estudar. Recordo-me que essa professora não ficava

“presa” ao livro didático, trabalhávamos, uma vez ou outra, com o livro para fazer uma pesquisa. Ela formulava os próprios textos, trabalhava músicas e mapas. No começo da aula, a professora apresentava autores “diferenciados”, pensamentos filosóficos, o que, no meu entender para a época/idade, era bastante imaturo, principalmente no campo da interpretação, mas aquilo atraía a minha atenção.

A minha trajetória no Ensino Superior, começou na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no curso de História, na cidade de Marechal Cândido Rondon. A justificativa para o curso de História partiu de algumas questões, isso porque, quando terminei o Ensino Médio, pensei em fazer vestibular para os cursos de Biologia, Letras e História, mas, no fundo mesmo, pensava cursar Medicina Veterinária.

No entanto, o curso de Medicina Veterinária era um curso integral, além disso, meus pais não tinham condições financeiras de me manter em uma universidade em um curso integral. Esse foi o primeiro elemento que me fez desistir do curso. O curso de Biologia era ofertado em uma cidade do Mato Grosso do Sul, que possui o horário diferenciado de Guaíra, uma hora de diferença, o que dificultaria na relação trabalho, estudo e deslocamento.

Em relação ao curso de Letras, eu gostava também, principalmente devido aos meus professores na área de Letras, embora eu apresentasse dificuldades de aprendizagem na disciplina de linguagem. Com isso, percebi que eu tinha mais facilidade com a área de História, do que com qualquer outra disciplina do currículo da Educação Básica. Nesse ponto, acredito que, tanto pela questão da afinidade pela área quanto pela influência da professora já mencionada, escolhi o curso de História.

Escolhi o curso de História na Unioeste, por ser o mais próximo da cidade, além disso, se fosse para cursar outro curso na época, em uma instituição particular, eu não teria condições também. Posso dizer que a minha escolha por essa instituição se deu por dois fatores: o curso de História era ofertado também no período noturno e a universidade era pública. Lembro-me que, justo essa professora, que foi minha inspiração, disse: “Olha, Cássia, faça História, primeiro a gente tem que fazer aquilo que está ao nosso alcance, depois você faz o que você quiser”.

Depois que entrei no curso, até o segundo ano, eu tinha muitas dúvidas se permaneceria ou não na licenciatura em História, pois não tinha certeza de que queria ser professora. Eu gostava do curso, mas tinha dúvidas quanto atuar na docência, mas foi, na experiência do Estágio, durante o curso, na função de professora, que decidi que terminaria a licenciatura em História. Na época, pensei em trabalhar no Ensino Fundamental e Médio, porque gostei da experiência anterior.

Lembro-me que, nessa época do curso, morei com a minha avó, pois ela residia na cidade e isso facilitava o meu deslocamento do trabalho para a Faculdade, ou seja, as dificuldades eram outras nesse momento da minha vida. Trabalhava o dia todo e tinha um acordo com os meus patrões, de fazer uma hora e meia no almoço, justamente, para poder sair às 17h30, pois eram oito quilômetros de bicicleta até a casa da minha avó. Lá, eu tomava um banho, pegava o ônibus e me deslocava para Marechal Rondon, percorrendo 65 km de estrada.

Porém, nem sempre o acordo firmado com os meus patrões era garantido, pois, às vezes, quando eu estava no horário de sair, eles solicitavam alguma coisa. Com efeito, surgiam algumas interrogações e afirmações, do tipo: “você ficava e perdia aula na universidade” ou você dizia: “não, eu não posso”, pois a prioridade era o Curso no momento. Os quatro anos da universidade foram nessa dinâmica, quatro anos trabalhando. No último ano da faculdade, sai do trabalho, pois me casei e vieram outras responsabilidades, como o trabalho de conclusão de curso na faculdade.

Sobre a prática dos meus professores formadores, na Unioeste, tivemos muitos professores, mas, como um todo, não eram iniciantes. Em meados da década de 1990, os professores apresentavam uma trajetória acadêmica constituída, de longa data. Alguns docentes estavam iniciando a carreira, eram, no caso, celetistas, quando, porventura, a instituição liberava alguém para fazer Doutorado ou Mestrado, nesse percurso, ingressavam, na instituição, professores com uma experiência menor no Ensino Superior.

No caso do tripé ensino, pesquisa e extensão na minha graduação, posso dizer que ele foi bom. Uma coisa que me espantou quando cheguei à Unir foi justamente isso, não por conta do quadro dos professores, mas, sim por estarmos “ilhados”, no interior do estado. A cidade Porto Velho/RO, da qual de vez em quando trazemos professores, embora eu compreenda e perceba que a dinâmica de ter professores de fora palestrando no *campus* não é frequente.

Lembro que, às vezes, eu chegava à Unioeste, quando tínhamos algum professor convidado, ele/ela ficava na instituição o dia todo. A instituição aproveitava o momento para promover um debate, uma mesa redonda, alguma coisa para aproveitar a viagem do professor. Às vezes, me descolava para a universidade acreditando que teria aula, mas, na verdade, aconteciam alguns encontros inesperados com professores de outras instituições, o que enriqueceu o meu conhecimento. Considero o processo de formação no Departamento de História muito bom nesse tripé, pois sempre havia algum projeto para nos envolver.

No caso da participação em evento científico, como eu trabalhava, só participava dos eventos promovidos dentro da própria instituição. Não participei de eventos externos no período da graduação, por isso não sei dizer em que medida os eventos ocorriam. Já no mestrado, houve eventos sim. Realizamos várias viagens, fomos com um grupo para a Argentina, na época, em 2010, com o custeio para eventos da Universidade Estadual de Londrina (UEL), para a Universidade Estadual de Maringá (UEM), nós apresentamos trabalhos no evento.

Nesse percurso, quando finalizei o curso de História em 2006, engravidei, tive meu filho, que nasceu em 2007, fiquei um tempo “parada” das atividades, não ministrei aula, e não conseguia aulas na rede pública do Estado. Saiu uma pós-graduação na Unioeste, com o objetivo de preparar o pessoal para entrar no Mestrado, porque perceberam que os alunos egressos da graduação estavam imaturos para entrar direto no mestrado. Recebi o convite da minha orientadora para cursar essa especialização, ela disse: “Olha, seria bom para você fazer, até porque você não está atuando e você não tem muitas perspectivas de aula só com a graduação”. Depois dessa conversa, aceitei o convite. A especialização ocorreu entre os anos de 2008 e 2009.

O curso foi ministrado todas as sextas e sábados, houve também a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como na graduação. Foi um curso bem “puxado”, com 16 disciplinas, pelo que me lembro. Foi uma pós-graduação com o título “História, Ensino e Pesquisa”, porque eles queriam tanto discutir aspectos relativos à pesquisa quanto ao ensino. Na verdade, a Unioeste sempre trabalhou com a concepção do ensino articulado à pesquisa.

Até eu que ministro a disciplina de “Metodologia da História”, fui questionada pelos alunos, sobre essa articulação, por exemplo: “professora, mas a gente está num curso de licenciatura, por que precisamos discutir tanto a questão da pesquisa?”, e falei assim: “olha, outro professor que talvez tenha outra formação e for ministrar para vocês algum conteúdo, talvez ele tenha uma perspectiva diferente, mas o meu processo de formação sempre foi essa articulação do ensino com a pesquisa”. Ressalto que isso marcou fortemente a minha trajetória, logo não consigo conceber o ensino desarticulado da pesquisa.

Depois, na especialização, troquei de orientação e de linha de pesquisa, pois era da Linha de “História e Cultura”, mas depois para desenvolver o TCC na pós-graduação, por conta da temática, investiguei os pescadores, os problemas que houve na construção da hidrelétrica de Itaipu/PR para os pescadores de Guaíra/PR. Havia trabalhado na perspectiva cultural, mas o conjunto de fontes e o material que encontrei me levaram a mudar a



perspectiva e fui para outra Linha, porque o curso de Mestrado da Unioeste é pautado por três linhas de pesquisa: “História e Cultura”, “Estado e Poder” e “Trabalho e Movimentos Sociais”.

Quando realizei a troca, fiquei com uma orientadora da Linha de pesquisa de “Trabalho e Movimentos Sociais”, assim, estudei o tema “pescadores e Itaipu”. Na graduação, minha pesquisa tinha um foco e, na pós-graduação, a pesquisa se ampliou e mudei a perspectiva de trabalho. Depois, quando realizei o projeto para o Mestrado, continuei o projeto, pois se abriu outros “caminhos” de pesquisa e continuei na Linha de “Trabalho e Movimentos Sociais” no Mestrado. Mudou o orientador, mas fiquei na mesma Linha e com a mesma temática. Contudo, vejo que ela se ampliou.

Cursei o mestrado entre 2010 e 2011, terminei e defendi em março de 2012. No primeiro ano do Mestrado, realizei as atividades trabalhando, porque não consegui Bolsa. No segundo ano do curso, consegui uma bolsa e parei de trabalhar no Estado. Nessa trajetória, comecei a atuar na Rede de educação do Estado e na docência quando estava cursando a pós-graduação, pois assumi algumas aulas na rede. Poucas aulas, mas consegui. Na época, trabalhava num escritório de Contabilidade. Larguei o emprego e fui atuar na área educacional.

Depois, no Mestrado, atuei no primeiro ano, só que, por conta da Dissertação, como ela apresentou uma abordagem muito ampla, meu orientador me alertou: “Ou você delimita melhor essa sua pesquisa ou você vai ter que ver se consegue bolsa e parar de trabalhar para ver se consegue desenvolver melhor”, porque, na verdade, o mestrado é pouco tempo para as pessoas conseguirem desenvolver seus temas de pesquisa. Quando consegui a bolsa, deixei as aulas do Estado, eram poucas mesmo e estavam me custando muito tempo.

Isso acontecia porque eu morava na cidade de Guaíra, e tinha que percorrer 35 km para trabalhar, pois só consegui aulas no distrito da minha cidade, numa localidade rural. Essa situação era inviável, porque eram 15 aulas distribuídas entre manhã e tarde, além de ocupar vários dias na semana. Não compensava mesmo. Quando consegui a Bolsa, deixei o trabalho de professora e fui investir na dissertação, foi um ano de muita luta para realizar a dissertação. Terminei em 2012, dentro do prazo para quem era bolsista.

Digo que essa foi uma experiência boa, pois nem na Graduação havia sido aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Lembro-me de que havia participado de um projeto direcionado ao ensino, quando realizei o meu primeiro Estágio, foi com uma professora, que trabalhava com o Pibid, com o ensino, no laboratório de história. Não é só ela que desenvolve o projeto, mas ela é uma das professoras que “toca” o projeto.

Ela gostava muito de trabalhar com história temática e sempre gostei também, porque foge daquela “linearidade” da história tradicional.

Recordo que essa professora liderava esse projeto, um dia entrou na sala de aula e mencionou: “quero dez pessoas, mas são dez pessoas que vão levar a sério esse projeto. Estagiar, inclusive, com ele, para vocês aprenderem não só a fazer os planos de aula, mas fazerem um projeto de ensino que articule o ensino e a pesquisa”. Foi um desafio, porque ela era uma professora bastante exigente e, muitos alunos também queriam participar. Os dez primeiros que se manifestaram foram os selecionados.

Foi necessário levar a sério a proposta, pois, caso alguém desistisse, estaria tirando o lugar de outra pessoa como a professora frisou para o grupo. Não havia bolsa, não tinha nada nesse tempo da graduação, inclusive eu trabalhava em uma empresa de laticínios, foi bem difícil. Os Estágios foram bons, porque ela nos acompanhou no primeiro estágio, realizado no Ensino Fundamental, e depois as atividades não foram mais como forma de projeto, mas com a orientação dela. Ela foi uma boa professora e tinha uma excelente dinâmica de ensino. Depois, no Ensino Médio, estagiei com ela, sendo minha orientadora.

Essa experiência foi única porque nesse momento houve Bolsa, além da possibilidade de me dedicar completamente às atividades, não nos dois anos, pois no último fiquei totalmente voltada à dissertação. Nesse contexto, consegui produzir as entrevistas orais, trabalhar com a transcrição, realizei, também, um levantamento dos jornais locais, na imprensa da década de 1970, até meados da primeira década de 2000. Foi interessante o processo, visto que consegui trabalhar com uma boa quantidade de fontes, o que se tornou uma experiência bacana.

Sobre a minha formação continuada, está faltando um ano e três meses para eu terminar o Doutorado. Estou no processo de escrita de tese. Depois de terminar, quero desenvolver as questões da tese que não vou conseguir contemplar, porque, por exemplo, em 2013, surgiu o concurso da Unir, vim para a região para fazer, porque lá no Paraná, também, não havia muita perspectiva de aula no ensino público, no Fundamental e no Médio. Foi uma mudança muito drástica nesses últimos anos. Vim em 2013, fiz o concurso em Porto Velho, voltei para o Paraná, eram duas vagas, em “Teoria e Filosofia da História”, fiquei em terceiro lugar na seleção. Os dois primeiros aprovados foram chamados e fiquei na expectativa. No final de 2013, fui convocada.

Quando cheguei aqui, não tinha plano de fazer o Doutorado. Entrei na universidade em dezembro de 2013. Na metade de 2014, veio a partir da Pró-reitoria de Pós-graduação e da Pró-reitoria de Pesquisa, um ofício informando o departamento para construir um plano de

saída de professores para se qualificarem. Isso “pegou” todo mundo de surpresa, porque possuía três docentes mestres, na época, no Departamento. Eles tinham entrado primeiro no concurso, eu entrei, seis meses depois, mas ninguém tinha pensado ainda nessa possibilidade de sair para estudos. Como ninguém tinha colocado o nome no plano de qualificação para se afastar, inclusive eu não coloquei no momento, mas fui amadurecendo a ideia.

Eu já estava levando o projeto do Pibic em frente com os alunos, em especial, na realização do levantamento de fontes sobre os processos migratórios, algo que tem relação com o estado do Paraná. Inclusive, no Mestrado, quando pesquisei, havia uma fonte de jornal impresso veiculada pelo Jornal Ilha Grande, analisando como a Itaipu tinha relação com esses projetos de colonização por conta da desapropriação dos trabalhadores da região. Com isso, pensei em tentar algo na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), porque eles têm um diálogo com a Unioeste, com a Pontifícia Universidade Católica (PUC) e com alguns professores da Universidade Federal Fluminense (UFF). Dois colegas meus, que tinham feito o mestrado comigo, haviam cursado ou cursavam o Doutorado na instituição, e me disseram: “se você for fazer Doutorado um dia, tenta lá porque o programa está bacana”.

Realizei o projeto da seleção do Doutorado sem compromisso em 2014, fui aprovada na seleção, a partir disso, foi uma luta com o departamento, pois, a princípio, os professores não queriam sair, mas, quando obtive a minha aprovação, houve diversos questionamentos, por exemplo, “temos pessoas que chegaram primeiro, você chegou por último”, mas eles não tinham feito o processo seletivo e estavam aprovados em seleção.

Foi necessário certo traquejo com o grupo, mas, no final, eles aprovaram o meu afastamento por um ano. Posteriormente, com a indicação da minha orientadora do Doutorado, solicitei uma prorrogação, dois anos no total, pois os professores do curso perceberam que eu precisava concluir a minha pesquisa. Retornei as atividades, porque uma professora havia sido aprovada, como tem aquela margem de 20% no quadro de professores. Nesse caso, se eu não retornasse, dificultaria a saída dela.

Após a conclusão do Doutorado, tenho interesse, não no pós-doutorado, mas de ir “amadurecendo” as questões que surgiram no processo da pesquisa e que não vou conseguir responder, até devido ao tempo. Vou deixar para um trabalho futuro, um livro, ou transformo em artigos para publicação em revistas, mas, no futuro, pretendo cursar um pós-doutorado. Além disso, há a questão da política de Departamento, pois há várias pessoas que pretendem sair para o pós-doutorado, bem como há outros professores afastados para o doutorado. Um exemplo disso, são dois professores do último concurso, que possuem o título de doutor e não vão precisar de licença para estudo, um dos professores inclusive possui pós-doutorado.

Em relação ao meu percurso profissional na Educação Básica e superior, respectivamente, lembro que começou no Ensino Fundamental e Médio em 2008 ou 2009, quando comecei a fazer a pós-graduação. Isso porque, quando conclui a Graduação, não consegui dar aula durante um intervalo de tempo. Com isso, busquei fazer a especialização para ter mais uma titulação e aumentar as possibilidades de assumir algumas aulas.

No estado do Paraná, a seleção dos professores é realizada via processo seletivo simplificado, ou seja, por meio de contrato. Não me lembro exatamente, mas acho que foi em 2008 ou 2009, porque deixei de trabalhar no escritório de contabilidade para começar atuar no Ensino Fundamental e no Médio, eu já tinha concluído a faculdade havia alguns anos, se não, não conseguiria me inserir no mercado de trabalho. Quando fui chamada para assumir a vaga, eram poucas aulas, mas resolvi deixar o trabalho no escritório, por mais que ganhasse mais nesse trabalho, precisava de tempo na educação para ser contabilizada nas seleções do estado. Eu tinha essa vontade de atuar na docência desde o meu primeiro estágio, mas ainda não havia ocorrido a oportunidade. Não aparecia nenhuma aula nos processos de distribuição.

Assim, como não apareceu essa oportunidade, deixei o trabalho e assumi as aulas. Passei a ganhar bem menos no Estado, porque eram poucas aulas, mas isso era necessário para abrir o contrato. Isso porque, com a abertura do contrato teria mais possibilidade de preencher uma carga horária de 40 horas, com o aparecimento de novas aulas, principalmente devido às licenças-prêmio e licenças-maternidade. Não eram aulas definitivas, era uma jornada que durava de três a quatro meses.

Fui para o mestrado, concluí o mestrado, e o processo de distribuição das aulas é feita por núcleos e em cada cidade tem um documentador (profissional responsável por distribuir as aulas). Na época, houve uma mudança desse profissional. Desde quando comecei a atuar, nunca fiquei sem aula, às vezes, não conseguia fechar totalmente a carga horária de 40 horas. Em 2012, ano que defendi a Dissertação, foi um ano que quase não apareceram aulas, passei o ano quase todo trabalhando com seis aulas, no máximo dez aulas, foi decepcionante. Visto que eu já possuía uma especialização e mestrado.

Na seleção, o Mestrado contava como uma pós, pois era a mesma pontuação, aquilo também me revoltou um pouco, bastante, na verdade, pois a pós-graduação que cursei foi “puxada”, não foi fácil, particularmente, houve até trabalho de conclusão de curso. Mas isso não se comparava, também, aos desafios do trabalho desenvolvido da pesquisa no Mestrado. Outros professores também cursavam cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, algo superficial mesmo, e ficavam com uma pontuação maior na seleção. Sei que todos precisavam, mas me senti desvalorizada.

Eu consegui aulas apenas em 2012, e foram poucas. Realizei inscrição até para outras cidades do estado, mas o meu marido falava assim: “se aparecer aula, como a gente vai fazer?” Ele tinha o trabalho dele em outra cidade, ficaríamos separados. Ele não gostou muito da ideia de eu ficar a semana inteira fora, em outra cidade, e, para ser sincera, nem eu gostei da ideia, porque já tínhamos um filho, íamos ter que mudar toda a dinâmica da família. Nesse processo, consegui algumas aulas, mas, passando um mês, dois meses, foram aparecendo outros professores que estavam na graduação, cursavam especialização na modalidade a distância, não sei, não tenho como falar com propriedade que “danado” que era isso, mas parece que havia favorecimentos a determinadas pessoas com relação à distribuição de aula no Estado.

Não tenho muitas dúvidas quanto a isso, até uma colega havia me alertado: “liga lá para o documentador, (responsável pela distribuição das aulas) fica ‘em cima’, se não aparecem outras aulas, e, ao invés de passar para você, que está com o contrato aberto, ele pode acabar passando essas aulas para outra pessoa”. Eu falei: “não, não pode, já estou com o contrato aberto”, era aquela ideia de que, mesmo que não assumisse muitas aulas, mas com o contrato, sempre tinha a perspectiva de que, ao aparecerem aulas, é você que vai assumir. Mas não era assim que funcionava, isso me deixava triste, porque eu ligava para o setor e a resposta era: “não professora, não tem (aulas)”.

Em meados de 2012, apareceu uma licença médica de três meses, 15 dias, 20 dias. Assim, eles ofereciam essas aulas para quem estava com o contrato aberto, mas as aulas definitivas eram disponibilizadas, às vezes, por mudança de padrão, no caso de um professor mudar de escola, do início até o final do ano, nunca pegava. A não ser umas 6 a 10 aulas, no máximo, que era do início do ano até o final. Aquilo me frustrava, porque essa dinâmica de pegar as licenças médicas, geralmente trabalhar em três ou quatro escolas. Ministrava as duas primeiras aulas de manhã, de repente havia a terceira aula e o intervalo, depois as duas últimas, além disso, era necessário “virar a cidade ao avesso”, sair rápido da instituição para chegar à outra escola a tempo das outras aulas.

Assim, para ministrar 20 horas, trabalhava a semana toda, me envolvia a semana toda e não conseguia fazer mais nada. Aí pensava: “não, esse negócio aqui não está do agrado, não”. Houve o concurso no Paraná, o último que foi feito, no começo do ano de 2013. O concurso foi uma derrota, porque o pessoal da minha cidade reprovou em peso na prova de redação da seleção. Isso me frustrou de tal forma, com o mestrado. A minha colega que estava no Doutorado na UFU também foi reprovada na redação. Várias pessoas, de forma coletiva, moveram uma ação na justiça para reverem a nota da prova.

Enquanto ocorreria o processo da ação de revisão da nota do concurso, recebi o edital, inclusive por meio do programa de pós-graduação da Unioeste, que havia finalizado, eles sempre encaminhavam informações sobre concursos aos alunos. Eu estava desanimada com tudo, pois a secretária do programa encaminhava os editais, mas, quando eu verificava o nível de formação dos concursos, os editais exigiam Doutorado.

Um desses concursos foi o da Unir, já havia visto a reportagem sobre o concurso, mas nem abri o edital, já estava triste com a história de que só entrava doutor na universidade. No entanto, ela mandou esse edital do concurso e colocou no corpo do e-mail: “em nível de mestrado, duas vagas para ‘Teoria e Filosofia da História’, duas vagas para ‘História Regional’ e duas para ‘História Moderna e Contemporânea’ na seleção”. Logo pensei: “vou investir, vou fazer a inscrição pelo menos”, pois estava no último dia. “Se vou mesmo prestar esse concurso, depois vejo quando estiver mais próxima a data da prova”.

Além disso, estava desanimada com a questão da distribuição de aulas, porque havia conseguido algumas aulas numa comunidade quilombola, que ficava a 35 km de onde eu morava, à noite, eu e outra colega dividíamos o combustível. Às vezes, íamos com meu carro, às vezes, com o dela. Ela tinha medo de dirigir à noite, era aquela coisa. Somado a isso, havia as dificuldades de completar minha carga horária, pois permaneci com as aulas na comunidade quilombola à noite, com o horário ruim. Eram aulas para a turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em resumo, estava desanimada, na época até conversei com a diretora da escola, pedi a ela para me liberar, porque o concurso na Unir foi uma prova de resistência. Foram duas semanas em Porto Velho, em todas as etapas do concurso, havia que aguardar o recurso, duas semanas pagando hotel. Eu nunca havia viajado para longe, saí lá do sul e vim para Rondônia. O meu esposo disse: “você não vai ficar lá! Você vai voltar, além disso, estou com receio também de deixar você ir para uma cidade que nem sabe como é”, o que complicou mais, porque ele queria vir e o meu filho também, o gasto seria o dobro ou até mais.

Com isso, falei: “deixa quieto, não vou”, mas, devido à minha falta de animação, meu esposo, que foi e é meu braço direito, falou: “vamos nós todos, nem que tenhamos que economizar bastante, passar apuros”. Frente a isso, decidi fazer o concurso, mas o que me levou a me inserir no universo do Ensino Superior foi isso. Já havia realizado o concurso de professor na Unioeste, para o qual meu orientador me incentivou, era processo seletivo, e ele falou: “faz, que você vai ganhar experiência em nível superior”, realizei a seleção, até passei na prova escrita e na prova didática, mas, na prova de títulos, um candidato foi melhor. Logo depois, aconteceu outro concurso, ainda em 2012, na Unioeste, e participei, porém aconteceu

a mesma coisa, passei na prova escrita e na prova didática, mas, no currículo, não fiquei bem classificada, devido à falta de experiência.

Em 2013, ocorreu esse concurso no Paraná, com toda essa problemática, e não tinha conseguido aula no Estado, pensei: “a alternativa é fazer esse concurso (o de Rondônia)” e vim fazer no “escuro” mesmo. Se desse certo, decidia se ia assumir ou não, pois, depois, seria toda uma mudança de vida, meu esposo deveria vir, embora ele estivesse também desanimado em Guaíra. Acredito que tenham sido esses limites e pressões quanto ao mercado de trabalho, a desvalorização como docente, porque, já com mestrado, não consegui aula nem no Ensino Fundamental, nem no Médio. Eu não tinha muita perspectiva futura.

Sobre ser formadora no Ensino Superior, a gente tenta! Gosto muito dessa ideia do ensino articulado com a pesquisa, porque, particularmente, fui formada assim na Unioeste, e acredito que isso foi um diferencial. Consegui, depois estagiar por meio de um projeto temático, planos de aula de forma temática, em que, pelo menos, tentava, no Ensino Fundamental e no Médio, articular o ensino à pesquisa, fomentando a ideia de construção do conhecimento e não a sua reprodução. Isso em uma dinâmica de sensibilizar ou fomentar o olhar dos alunos para a ideia da inserção deles na história, para eles se sentirem parte da história.

Esse posicionamento é devido uma situação que sempre me incomodou no ensino foi a ideia da História atrelada ao passado, que acontecia quando se entrava na sala de aula. Até nas observações que antecederam a elaboração do projeto, realizei entrevistas com meus alunos, dialogava com eles, perguntava o que era a História que estudava, sempre mencionavam a ideia da história atrelada ao passado. Foi um eixo que desejei trabalhar no Projeto de Estágio, a fim de provocar a mesma ideia, de que a história tem relação com nosso cotidiano, com o tempo presente, não é uma disciplina que está deslocada.

Quanto aos desafios e dificuldades que tenho encontrado no Ensino Superior, como professora iniciante, posso dizer que a minha docência no Ensino Superior iniciou-se aqui. Por mais que já houvesse vivenciado a experiência do Ensino Superior no processo seletivo, de um concurso, minha experiência na docência universitária não passou disso.

Algo que me instigou a fazer o concurso foi a experiência que vivi na EJA, porque trabalhei com a comunidade quilombola. Os alunos eram todos adultos, a dinâmica era outra. Por ser uma comunidade quilombola, tinha que fomentar as discussões a partir da realidade deles, por isso trabalhava muito a questão agrária, pois eles estavam vivenciado um problema sério na localidade, lutando pela demarcação das terras no estado do Paraná, na cidade de Guaíra.

Trabalhei muito essa questão com a turma, nas aulas, os elementos históricos da questão agrária, além dos debates promovidos com eles por serem adultos, percebia que isso fluía com a turma. Digo que foi uma experiência única, porque, embora tivesse atuado no Ensino Médio, essa era uma dinâmica diferente. O trabalho com a EJA e com essa comunidade quilombola foi enriquecedora, enriqueceu a minha formação, e acho que amadureci como pessoa e como profissional.

A princípio, apresentava até um receio de trabalhar com eles, mas foi uma experiência bacana. Eu pensei: “acho que me dou bem com a ideia de trabalhar com essa faixa etária, com pessoas que buscam uma formação superior justamente por conta dessa troca de experiência, do diálogo, de fomentar o debate e as discussões”, situações que nem sempre vivenciamos no Ensino Fundamental e no Médio. Nessa experiência, eu buscava desenvolver metodologias diferenciadas, porém nem sempre corria conforme o planejado.

Assim, a minha experiência no Ensino Superior ocorreu aqui, na Unir. Quando cheguei, em 2014, para completar a carga horária, foi necessário que eu assumisse disciplinas, pois houve um período de greve docente na instituição e o Departamento estava finalizando as disciplinas. Dois professores cederam as disciplinas que ministravam e, com isso, assumi a disciplina de Estágio em Ambiente Não-Escolar, desenvolvia atividade com a pesquisa e a história da África, conteúdo último, que não havia estudado no meu processo de formação.

Porém, devido a um concurso público que havia prestado em outubro de 2013, na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), em Cáceres, no Mato Grosso/MT, cujo objeto de estudo era a História Africana, a História Afro-Brasileira e a História Indígena, isso me ajudou bastante. Na época, estava hospedada em um hotel, pois, no outro dia, começariam as fases do concurso, recebi a convocação do concurso da Unir, que havia prestado, mas, mesmo assim, realizei todas as etapas da seleção. Devido a essa experiência, possuía muitos materiais sobre a temática e, além disso, havia estudado muito para a seleção, visto que, no concurso da Unir, fiquei em terceiro lugar. No final, fui bem classificada no concurso da Unemat, porém era apenas uma vaga.

Acredito que outro desafio aqui, para mim, não sei se também é para os outros, é a falta de infraestrutura da universidade, o curso é novo, de 2009, e vivenciamos processos de greve. Tem um pessoal, como no meu caso, que precisou se afastar para se qualificar, vejo que tudo está em processo de estruturação. Por exemplo, a estruturação do centro de documentação, que, inclusive, foi projeto da professora que entrou comigo na mesma época do concurso, pois na história isso é necessário, porque não conseguimos fomentar pesquisa com os alunos, se não tivermos um arquivo em que eles possam pesquisar.



Também está em estruturação o laboratório de história, que é um projeto de duas outras docentes do nosso departamento. Recordo-me que, na Unioeste, quando realizei tanto a pesquisa quanto o projeto de estágio, a universidade tinha laboratório de História equipado; o centro de documentação. Havia outro laboratório, que se chamava Laboratório do Mundo Contemporâneo, o qual produz, inclusive, documentários, trabalham mais o uso da fotografia como fonte para o historiador, a produção e a edição de documentários. Os docentes da Unioeste buscavam inserir os alunos na pesquisa e fazer com que a pesquisa pudesse servir em alguma medida para os alunos no Estágio. Não passava apuros na instituição, devido a essa dinâmica. Na instituição, havia o laboratório com o material bom, um material básico para estagiar, pois existiam documentação e respaldo, além da universidade apresentar uma boa estrutura.

O professor que coordenava o laboratório marcava presença, estava presente para tirar as nossas dúvidas, havia os estagiários bolsistas que realizavam o trabalho de catalogação e organização do material, estavam ali para nos auxiliar. Existia todo um diferencial. Espero que, aqui, possamos, nos próximos anos, estruturar o centro de documentação e o laboratório de história, como também a biblioteca, que é outro nó que nós temos na instituição. Lembro que, na biblioteca da Unioeste, existiam até quatro exemplares de cada obra principal para ler, sem contar que existia, no interior da universidade, uma empresa que ganhava a licitação e realizava o trabalho de cópias, por um preço até mais acessível do que a copiadora que ficava fora, nas livrarias. Na universidade, havia uma estrutura, a universidade propiciava isso.

Aqui, a maior dificuldade seria isso, pois o professor não tem livros na biblioteca, é necessário se “desdobrar” para fornecer o material para os acadêmicos. Por exemplo, sou da “Teoria e Filosofia da História”, e não tenho como estruturar um plano de ensino somente com o material disponível na biblioteca, porque, quando desenvolvemos um Mestrado ou Doutorado, aprendemos conhecimentos novos e desejamos levar isso para os alunos que estão também em processo de formação. Venho contando com os sites que disponibilizam textos em PDF, o que nos salva, porque encaminhamos por e-mail aos alunos os materiais. Mas, quando não consigo as obras, como nesse semestre, fica difícil. Trabalho com determinadas obras que não ainda foram disponibilizadas em PDF.

Eu comprei uma impressora, no primeiro semestre, e havia um aluno que era monitor e entregava para ele escanear e mandar para o pessoal o material. Às vezes, até eu fazia, pois precisava da obra também para usar no doutorado. Além disso, os alunos reclamam que é cansativo ler no computador, deveriam fazer a impressão, porém lembro que nem todos os alunos recebem bolsa. É um impasse no ensino a universidade não ter a biblioteca estruturada

e os laboratórios também, pois os estudos exigem pesquisa, mas não há o centro de documentação estruturado. Discuto com os alunos a Prática de Ensino no Estágio, a necessidade de estarem produzindo pesquisa para articular o ensino no estágio, no entanto eles se deparam com um laboratório que não está equipado. Mas sei que tudo isso está em processo de estruturação.

Sobre o meu primeiro dia de aula aqui, como professora iniciante, foi com essa turma para a qual ministrei a disciplina “História da África”, ao mesmo tempo em que eu tinha receio por ser uma disciplina que não havia estudado no currículo na graduação, ao mesmo tempo, estava confiante porque, nos últimos meses, havia me preparado para o concurso da UNIMAT em relação a essa temática, e isso me tranquilizou.

No primeiro dia que propus ministrar a aula, realizei até uma reformulação do plano de aula que a outra professora havia feito. Busquei conciliar o tema em questão com a música, pois gosto de trabalhar a música como fonte para o historiador. Faltavam dois meses para concluir a disciplina, “puxei o gancho” das principais discussões que gostaria de debater com a turma e trabalhei a questão da África e da história afro-brasileira com a música, que permite ao historiador trabalhar não só a letra, mas toda a questão da música como fonte para o historiador.

Entendo que essa abordagem é um encaminhamento metodológico que eles podem utilizar como professores do Ensino Fundamental e do Médio, pois a música é uma “boa pedida” para trabalhar nos anos finais do ensino fundamental. Isso suscita, de alguma forma, o interesse do aluno. Às vezes, eu chegava à sala de aula com um filme ou documentário e eles ficavam interessados. Quando mencionava que tínhamos um trabalho com música, parecia que suscitava ainda mais o interesse nos alunos. Assim, procurei articular a discussão com o uso da música como fonte histórica.

Isso foi uma experiência interessante, porque, nesses dois meses, que ministrei a disciplina, dois alunos me procuram com o interesse de estudar a temática, pois já haviam cursado a disciplina de Projeto de Pesquisa, desenvolveram o projeto, mas não era a temática que desejavam fazer o trabalho de conclusão de curso. Eles se interessaram em delimitar a problemática do trabalho de curso na análise do livro didático e no conteúdo de História da África e História Afro-brasileira, como fonte para o historiador. Além disso, eles me escolheram como orientadora, ou seja, um desafio em “dose dupla”.

Em relação ao apoio dos colegas na instituição nesse começo de carreira, posso dizer que não é fácil, mas acredito que isso acontece em todos os cursos, em todos os departamentos. Sou inexperiente, porque nunca trabalhei em outro departamento. Mas,

quando cheguei, eu e a colega que assumiu comigo tivemos muito trabalho, pois não sei se “plantaram” na nossa mente, ou na minha, a questão do “fantasma do estágio probatório”<sup>78</sup>, que deveria ser cumprido. Eu buscava ler a resolução da instituição na época, mas não encontrava a informação de como seríamos avaliados, pois estava descrito que isso aconteceria via um memorial descritivo com todas as atividades que desenvolvemos no período, bem como a partir da avaliação dos discentes, a produção acadêmica como um todo, tipo artigos.

Não havia na Resolução, por exemplo, uma tabela sobre a pontuação que deveríamos alcançar, como é proposto para o caso da progressão docente. Ficava pensando, com toda a minha inexperiência no Ensino Superior, o que era suficiente para ser aprovada no Estágio Probatório. Com isso, em 2014, não saí de dentro da instituição, desenvolvi muitas atividades, participei de eventos, publiquei trabalhos, assumi três disciplinas, tudo isso para mostrar serviço. Toda atividade administrativa em que havia comissão, eu estava inserida, foi tudo cansativo.

Em relação à minha permanência na instituição, por enquanto, estou na finalização do doutorado, e pretendo ficar. Gosto daqui, de Rolim de Moura, de Rondônia como um todo. A minha tese é sobre Rondônia, sobre o processo migratório, essa expansão das relações capitalistas no estado e como essa expansão capitalista vai se articulando. Descobri muitas coisas, e estou contente com essa pesquisa.

Em setembro, aconteceu a minha qualificação do Doutorado, a banca gostou do trabalho. Sei que faltam muitas coisas na produção da tese. Os professores da Banca apontaram elementos do trabalho realizado até o momento. É aquela ideia, na qual você faz uma tese, e você se torna, realmente, uma pesquisadora, a intenção é de sempre ficar. Mas, precisamos ver como vai ser o futuro, mas, a princípio, gosto da instituição, gosto do campo de pesquisa que temos. A única coisa que, sinceramente, me deixa triste, ainda mais agora com esse corte de verbas, é que, às vezes, você tem planos de trazer um professor externo, mas não temos verbas, temos um limite para promover um evento maior.

Isso é um ponto que me entristece, pois é tudo longe, tem um custo grande para a instituição. Embora eu venha de uma instituição localizada na cidade de Marechal Rondon, que é uma cidade também pequena, percebo que a dinâmica era outra, pois havia muitos professores externos, existiam verbas da própria instituição para isso. Na verdade, acho que

---

<sup>78</sup> De acordo com Regime Jurídico dos Servidores Cíveis da União, os servidores nomeados para cargo público de provimento efetivo deverão cumprir estágio probatório de três anos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm)>. Acesso em: 5 jul. 2018.

perpassa a questão da própria constituição do grupo de professores, eles tinham três linhas de pesquisa formadas, antes da conclusão da minha graduação, eles haviam lançado o primeiro edital para o mestrado, estão no momento com oferta de Doutorado.

Isso fomenta a pesquisa, fomenta a circulação de professores de outras instituições. Um dos professores que encaminhava os trabalhos era a professora Déa, sempre presente na discussão do ensino de história na universidade. O que mais senti falta, quando cheguei à instituição, foi isso, pois os alunos têm eventos, mas numa quantidade pequena, até para se deslocarem para Porto Velho eles têm dificuldades. Além disso, se os alunos não tiverem bolsa ou algum auxílio terão mais dificuldades de participação.

Percebo que não há, por parte da comunidade, essa cultura acadêmica de irem para fora, fazerem e participarem de eventos. São acadêmicos com o perfil de trabalhadores mesmo, temos uma clientela que, em sua maioria, é de pessoas que não tiveram possibilidade de se inserir no curso superior antes. São alunos que são pais de família e isso pesa na formação, no sentido de se deslocarem para participarem de eventos. A ideia é que o departamento consiga fomentar isso na instituição. Vivemos outros problemas também, pois, em Rolim de Moura, temos uma base conservadora, e é difícil propor, às vezes, algum debate, algum evento que tenha um cunho mais crítico.

Vivenciamos, no momento, o debate de gênero e diversidade nas escolas, discutir a questão indígena, a questão africana e afro-brasileira, englobando a diversidade como um todo. No dia 25 agora, por exemplo, teremos uma manifestação contrária a essa questão de “ideologia de gênero”, que não é uma questão que está colocada só aqui. É preciso reconhecer que se trata de uma ação nacional, um movimento conservador muito forte. Quando se iniciaram essas provocações, pensei comigo: “esse negócio não vai prestar”, porque temos uma base conservadora forte, e nacionalmente essa questão estava fomentada e a tendência era só inflamar.

Lembro-me que ocorreu, em agosto ou setembro, a discussão sobre a militarização das escolas, que é um projeto que está “vindo devagar”, sem muito alarde, mas que está em processo de inserção em Rondônia. Há algumas escolas militarizadas em Porto Velho, em Candeias do Jamari e Vilhena (que é já saindo do estado, fronteira com o Mato Grosso), não foi nem o Departamento de História, mas foi o Departamento de Pedagogia e o de Educação do Campo que promoveram esse debate. Tivemos a presença do Delegado da cidade, ele se sentiu ofendido com o debate, “foi pesado”.

Com relação ao evento da Revolução Russa, tentamos promover um debate no sindicato dos professores estaduais do Estado e, depois, na universidade, não participaram

muitas pessoas, um número de trinta a quarenta pessoas no máximo no sindicato, mesmo assim realizamos a discussão, eu e a professora do Departamento de Educação, outra professora de História e um professor do Curso de Educação do Campo, pois o restante dos professores não apresentou interesse em discutir essas questões. Na universidade, contamos com alguns alunos do Curso de História e, majoritariamente, com os alunos do curso de Educação do Campo, que se interessaram e participaram da discussão.

Outro desafio que destaco é a biblioteca, precisamos urgentemente de material, de livros. No que diz respeito ao Departamento de História, precisamos da estruturação urgente dos laboratórios, tanto do Centro de Documentação como do Laboratório de História, que já está em processo de estruturação. Foi difícil conseguir o espaço, e, com o espaço conquistado, foi uma luta para conseguir a mobília e tudo que é necessário para os dois laboratórios. Vejo um impasse com relação aos recursos para conseguir promover um maior número de eventos, debates, pois entendo que a formação não ocorre somente na sala de aula, mas também via pesquisa e extensão.

Quanto à minha autoavaliação desses primeiros anos de docência no Ensino Superior, entendo como um processo no qual venho amadurecendo, na verdade, testando o aprendizado, o conhecimento adquirido no meu processo de formação. Em 2014, realizei atividades que considere positivas para o meu primeiro ano de trabalho no Ensino Superior, desenvolvi projetos de Pibic, de pesquisa, foi um ano intenso. Essa intensidade apresentou seu lado bom, porque me envolvi em muita coisa, mas, também, houve um lado ruim, porque não adianta o professor abrir várias frentes de trabalho e não ir “amadurecendo”, aos poucos, cada um desses trabalhos que tenta realizar.

Por exemplo, estava com um projeto relacionado ao ensino, que é uma proposta que desenvolvi com os estagiários, atuava no Pibid, o que me exigia muito, participei, também, no Pibic voltado à pesquisa, várias disciplinas no Departamento, uma carga horária grande, que ultrapassava quarenta horas, e ainda participei do “Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio”, um programa do governo que ninguém do Departamento desejou trabalhar, mas achei interessante o programa pelo fato de articular esse “pé no ensino”. Devido à minha aprovação no Doutorado, deixei minha participação nos projetos, pois consegui minha liberação para qualificar.

Quando retornei da licença, retornei com outro foco, com outra perspectiva, até porque estava envolvida com o Doutorado e a pesquisa, assim, não gostaria de atuar com a questão do ensino no momento. Gosto de articular essas duas coisas, mas é uma coisa que pretendo

trabalhar depois, quando concluir o doutorado, pois desenvolver duas frentes de trabalho nesse processo não é possível.

Nesse ano, mesmo com o doutorado, desenvolvi projeto de Pibic articulado, inclusive, com a pesquisa que estou trabalhando na Tese, e também desenvolvi o projeto de extensão sobre memória. Ressalto que temos uma carência dessa discussão sobre memória, do uso da oralidade como uma fonte para o historiador. Trabalhei no primeiro semestre, finalizei recentemente esse projeto com os acadêmicos. Mas avalio essa fase como um processo de “amadurecimento”, eu aprendi muito, acredito que aprendi mais do que ensinei.

Referente ao meu planejamento didático, como eu sou concursada na área de Teoria e Filosofia da História, sempre assumo eu e outro professor, pois a outra professora da mesma área não está mais na instituição, assim todas as disciplinas dessa área ficaram conosco. A dificuldade dos acadêmicos é assimilarem algumas discussões teóricas. Diante disso, na minha prática, procuro sempre articular a discussão teórica com a pesquisa empírica, pois, como dizia a professora Déa “sem a articulação com a pesquisa empírica é o historiador construir um castelo na areia, ele constrói, vem uma onda e leva”.

O que a professora queria dizer com isso? Ela fala sobre a dificuldade, muitas vezes, que os alunos têm para assimilar a discussão teórica se não conseguir articular a discussão teórica com a pesquisa empírica. Por isso, procuro desenvolver os meus planejamentos na disciplina teórica e metodológica, ou seja, não ficar só na discussão em si, mas, em alguma medida, trabalhar com seminários de análises de fontes, além disso, trabalho com as dinâmicas de fonte histórica, da pesquisa articulada à discussão teórica e metodológica para fomentar maior assimilação do conteúdo.

No caso do uso das tecnologias no ensino, gosto de trabalhar, na minha prática, com documentários, filmes, músicas. Acredito que isso fomenta o debate, aumenta a discussão. Particularmente, não gosto de usar *datashow*, parece que me limita, gosto mais da aula expositiva, pois consigo desenvolver uma dinâmica melhor de diálogo com os alunos. Utilizo uma hora ou outra o *datashow*. Acredito que as tecnologias podem ser usadas no ensino, de um modo que não substituam o papel do professor, que sejam uma ferramenta, um acessório para promover o debate, penso que isso é sempre bem-vindo, como, por exemplo, o *datashow*, o uso do cinema, da música, dos documentários como um todo.

Quanto à origem dos saberes da minha prática pedagógica, percebo que é um pouco de cada coisa, aquela questão da formação que foi proporcionada pela Unioeste. Como eles não conseguem dissociar a pesquisa do ensino, ficou uma coisa forte na minha formação, até por

conta da perspectiva na qual eles trabalham e também trabalho com essa perspectiva, de não dissociar a pesquisa do ensino.

E essa relação que o historiador se coloca como sujeito da história também. Todas as minhas temáticas, desde a graduação até o Doutorado, de uma forma ou outra, tiveram vinculação com algum fato que me incomoda no eixo dessa temática, seja relativa à questão do mundo do trabalho, do campo ou da cidade. Até pela minha própria formação, a questão dos meus pais, a inserção deles no campo, a questão do modo de vida que eles possuem. Tento desenvolver a pesquisa articulada a essa temática, por exemplo, o avanço das relações capitalistas e como isso vai poder mudar a dinâmica social, tanto no campo quanto na cidade. A perspectiva de desnaturalização da história, a história crítica no sentido de desnaturalizar esses projetos de sociedade que estão “colocados” no campo e na cidade.

Sobre a formação do formador, como e onde aprende a ensinar, acredito que eu não consiga desvincular esse processo de formação que busco fomentar com os acadêmicos, a partir da minha própria experiência como estudante, como acadêmica, como a professora que fui me constituindo. Acredito que está imbricado, porque como docente não consigo dissociar essa experiência. Entendo que seja um processo que vai se constituindo aos poucos, a partir das próprias experiências e das próprias práticas diárias, testando o que deu certo, se fomentou debate, o que está surtindo efeito, nada pode ser fechado.

Como gosto de trabalhar com disciplina teórica, trabalho a questão dos conceitos, busco priorizar autores na história que concebem conceitos de uma forma mais ampla, que não consideram a teoria e a metodologia da história como “caixas fechadas”, que limitam a reflexão. Busco essa inspiração na prática diária, no próprio processo de formação como sujeito da história.

Sobre o meu relacionamento com os alunos em sala de aula, vejo como positivo, uma coisa que destaco, nessa minha experiência, é a articulação trabalho vs estudo, como vivi na época da graduação, pois nem sempre havia tempo para fazer as leituras de todos os textos. Sinto um pouco disso aqui na instituição, porque há uma carência de leitura por parte dos alunos. Mas, entra nessa análise uma questão que é contraditória e complexa, que está relacionada ao perfil dos acadêmicos, que são trabalhadores, fato que precisamos levar em consideração.

Temos que ter cuidado com o trabalho na vida dos alunos, porque, querendo ou não, estamos disputando tempo com esses acadêmicos. Isso, nos cursos de História, é uma defasagem grande, é prejudicial para o curso, para o acadêmico e para os professores. Até por conta de não haver essa cultura acadêmica, que mencionei antes, temos que desenvolver o

ensino com mais calma. Não consigo muito cobrar leituras, porque temos uma defasagem dos alunos.

No meu relacionamento com eles, procuro sistematizar a aula da melhor forma possível. Cobrar a discussão teórica e metodológica, mas procuro suprir parte da leitura, que sabemos que eles não conseguem dar conta, numa aula expositiva, promovendo momentos de leitura e debate durante a aula, momentos em que eles discutam juntos. Às vezes, surte mais efeito se eles tivessem feito a leitura de forma isolada. Eu procuro, por exemplo, dizer que “o texto base para aula é tal”. Encaminho o texto mais três ou quatro questões-chave que são norteadoras da discussão daquele texto. Começo a discussão e percebo que os alunos estão quietos, sem debate e sem diálogo. Para que não eu fale sozinha durante a aula, o que é cansativo e não surte efeito com eles, procuro fazer a dinâmica de parar um momento.

Nisso, busco propor que troquem ideias em grupo, a partir dessas questões norteadoras e, depois, retomo com uma síntese das principais ideias do texto. Promovo, também, a análise de fontes, o processo de constituição de determinadas fontes. Esse semestre foi bacana, pois os alunos estavam com dificuldade para sair da desnaturalização da fonte, concebiam a fonte como verdade, uma visão bem positivista. Em várias aulas, provoquei neles o despertar do senso crítico, para ler nas entrelinhas, fomentar o debate e problematizar as fontes.

No caso da formação e atuação do professor formador, percebo que é um desafio. Como não tive a experiência no Ensino Superior antes, é algo que estou sempre promovendo, buscando a minha formação e pesquisando a teoria. É um processo de constituição como profissional promover a formação de um futuro professor, além de você se constituir como professor formador. Acredito que a formação é importante também, porque, quando fui para o doutorado, o curso me ofereceu uma base que parecia que era o que me faltava. Mas, confesso que, no início, foi um desafio. Esse processo de buscar, de formar, é importante e o diferencial.

Nos momentos de maior dificuldade, solicitava auxílio para a professora que foi minha orientadora de Estágio: “estou com uma disciplina de Fundamentos e Práticas de Ensino, professora, qual o melhor texto a senhora recomendaria?”. Ela nunca deixou de contribuir quando solicitava ajuda, pois eu recordava das discussões dela na instituição, e ela me indicava textos.

Entendo que, para o professor que vai se iniciar no Ensino Fundamental e no Médio, é um desafio para eles, porque até então nós não temos um professor específico que trabalhe a disciplina de “Fundamentos e Práticas de Ensino de História” e “Estágio”. Essas disciplinas sempre foram ministradas por outros professores que não têm uma formação específica para o



ensino. Nosso quadro de professores tem mais habilidade com o processo de formação mais voltado à pesquisa, do que do ensino propriamente dito.

Assumi a disciplina, trabalhei com Estágio, consegui superar esses desafios porque a Unioeste me deu uma base boa de trabalhar essa articulação entre ensino e pesquisa. Por mais que eu tenha maior familiaridade com o lado da pesquisa, não tenho problemas em trabalhar com essa área. Mas, os alunos têm reclamado, não por conta dos professores em si, mas no que diz respeito às disciplinas de estágio.

No currículo do Curso não são disciplinas previstas para serem ministradas como qualquer outra disciplina, de forma presencial em sala, onde o professor pode trabalhar a preparação dos planos de aula, fomentar o debate, preparar os alunos para atuar no Ensino Fundamental e no Médio. Ouço coisas do tipo: “não sinto que estou preparado para ser professor, tenho dificuldade, tenho receio, tenho medo. Outro dia fui observar as aulas e o professor teve que se ausentar, pois não sabia como agir em sala de aula”. Isso tem me preocupado muito.

Os professores fazem o possível, mas o fato das disciplinas de Estágio, de forma específica, não estarem previstas ou sendo trabalhadas como uma disciplina como qualquer outra, pois é só carga horária em sala de aula, isso atrapalha o processo. O professor que assume essa disciplina disputa o tempo dos alunos com outro professor que ministra a disciplina dele na sala de aula. É necessário entendermos que isso é uma exigência legal, mas há determinados momentos em que temos as nossas atividades e demandas para colocar naquela disciplina e não podemos liberar os alunos. Isso nem sempre é visto com bons olhos, cria uma relação desagradável.

Sobre ter conhecimento do Projeto de Curso, eu não o conhecia, para ser sincera. Quando entrei, no final de 2013, o chefe de Departamento procurou nos atualizar com informações sobre o curso, encaminhou o PPC, mandou o plano das professoras que estavam ministrando as disciplinas que assumimos, com isso fomos nos inteirando, aos poucos, do processo.

No que diz respeito às minhas expectativas em relação ao trabalho como formadora e o curso, eu tenho bastante expectativa. Vou terminar a tese e comecei algumas discussões sobre o estudo com os alunos em sala, nas disciplinas que assumi, “Teoria da História e Metodologia da História”, “Pesquisa da História”, “Introdução aos Estudos Históricos”, e a disciplina que ministro nesse semestre, que é “História dos Movimentos Sociais no Brasil”. Isso acontece, porque a formação que fui realizar e a pesquisa que desenvolvo têm

contribuído para isso. Pretendo levar à frente essa pesquisa, porque ela tem relação com a história da cidade, do estado, articulada a essa dinâmica nacional, da década de 1970.

Acredito que a pesquisa, quando é fomentada no espaço da universidade, faz o curso de História ganhar. Qualquer que seja a pesquisa, principalmente quando está atrelada a temas da localidade, só contribui para o crescimento do curso. Fala-se com mais propriedade sobre as pesquisas locais, consegue-se entender toda a dinâmica no processo de orientação. A minha perspectiva é continuar a pesquisa com todos os caminhos que a minha tese vai deixar, porque não vou conseguir dar conta, em projetos, artigos, um livro, se possível, para o futuro.

Para o curso de História, tenho grandes perspectivas, principalmente que os laboratórios estejam constituídos e equipados. No momento, temos uma discussão no âmbito do departamento com a direção de *campus* de ter um novo rateio dos recursos. Geralmente, esse valor é dividido somando o número de concluintes de cada curso e, como não é um problema só da história, é um problema do *campus* como um todo, há uma defasagem grande, os alunos começam os cursos, mas não terminam.

Essa é uma estratégia que não sei até quando vai ser aprovada, porque depende de uma discussão mais ampla e da aprovação do coletivo, mas a ideia é que essa divisão seja pensada não de forma particular para cada departamento, mas que se pense no coletivo. Por exemplo, se esse ano o departamento “tal” precisa de algum equipamento que vai ter um custo maior, o Departamento de História vai ter que “abrir mão” de determinado recurso por um ano ou dois.

Isso é um desafio que está posto, mas vejo perspectiva positiva de resultados. Estão chegando outros professores. Pelo que a vice-chefe de departamento comentava esses dias na reunião, com a chegada desses dois novos professores no nosso departamento, o curso de História vai ser o curso que mais tem professores. Há, também, uma rotatividade grande aqui, em nosso curso mesmo perdemos alguns códigos de vaga, alguns recuperamos, outros não, consequentemente, isso repercute em todo o Departamento, porque é um professor a menos, mais trabalho, mais disciplinas a serem ministradas, menos pesquisas e extensão.

Em relação à política de inclusão na instituição, do final de 2013 para o tempo presente, venho notado uma mudança grande, porque, quando cheguei aqui, talvez possa estar errada, mas não havia, ainda, intérpretes de Libras, isso foi concurso posterior ao meu. Para o nosso departamento, por exemplo, vem um professor transferido do *campus* de Presidente Médici da Unir, que trabalha com a questão da Educação Inclusiva.

Para nós, do Departamento de História, foi a melhor coisa que aconteceu, porque precisávamos contar com o professor do Departamento de Educação ou um de nós do departamento ministrava a disciplina, embora com algumas dificuldades devido à falta de uma

formação específica na área. Com a chegada desse professor, essa questão foi sanada, ele trabalha a questão da educação inclusiva com Libras<sup>79</sup>.

A questão da acessibilidade também melhorou a partir de 2014, com o processo de reforma do *campus*. Entendo que tem muito para ser melhorado, não só na universidade, mas também na esfera pública, no Ensino Fundamental e no Médio. Outro dia, em diálogo com um professor da área de Libras, ele mencionava justamente o fato de que, por mais que tenhamos agora leis que assegurem que os surdos tenham um intérprete em sala de aula, aqui, ainda faltam intérpretes nas escolas, além de outras questões relativas à acessibilidade. É uma demanda que ainda está posta. Mas, na Unir, no *campus* de Rolim de Moura, vejo um avanço. Tanto no que diz respeito à acessibilidade quanto a profissionais para trabalhar com competência, porque tiveram processos de formação na área.

## 6.2 Professora formadora Clarissa

Sou Clarissa, nasci em Campo Erê, no estado de Santa Catarina, no dia 24 de abril de 1984. Sou filha de agricultores. O nível de escolaridade dos meus pais é o Ensino Fundamental. Tenho três irmãos, uma mulher e dois homens. Minha irmã mais velha tem Especialização, meus dois irmãos, possuem Ensino Médio. Na minha família, há professores, minha irmã atua na Educação Básica, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Há, também, alguns tios professores no Ensino Superior.

Vejo que a minha família me influenciou na escolha de ser professora, no sentido de incentivar que estudássemos, principalmente com os incentivos da minha mãe. Morávamos no interior, num município distante de tudo, onde predomina a agricultura familiar, no estado de Santa Catarina; ser professora era a perspectiva que predominava naquela época, na região. Não havia muita perspectiva de profissões, e, por isso, desde os anos iniciais eu queria ser professora. Depois, houve um tempo em que não desejei trabalhar na educação, todavia me tornei professora no processo. No caso de ser professora formadora, compreendo que houve influência familiar também no sentido do incentivo ao estudo. A minha formação na Educação Básica começou no pré-escolar com três anos de idade. Como eu tinha dois irmãos mais velhos, ia junto com eles para a escola. Claro que não eram todos os dias.

---

<sup>79</sup> No Brasil, a língua de sinais adquiriu status linguístico com a sanção da Lei n. 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e do Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), oportunizando a criação da disciplina de Libras em cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.

Caminhávamos três quilômetros e meio para ir à escola, sendo que eu tinha apenas três anos de idade.

Nesse período do pré-escolar, só brincávamos na escola, não existia nenhuma forma de alfabetização. No último ano do pré-escolar, era possível conhecer algumas letras, mas nada de decorar letras, no máximo fazíamos alguns exercícios de coordenação motora. Na primeira série, estudei na escola da comunidade, no período vespertino. Estudávamos numa classe multisseriada, composta de duas turmas na mesma sala, um quadro de um lado da sala e o outro quadro do outro lado. As turmas ficavam de costas uma para a outra. A professora ministrava a aula num período para uma parte da turma e, depois, para a outra.

Da segunda série até a oitava (hoje nono ano) do Ensino Fundamental<sup>80</sup> estudei no turno matutino. Era preciso levantar cedo, porque caminhávamos esses mesmos três quilômetros e meio, bem no inverno do Sul. Lembro que sempre fazia muito frio. Minha professora sempre realizava um círculo na cozinha da escola, pois a professora cozinhava, limpava tudo, não havia nenhuma outra funcionária na escola. Ficávamos na cozinha, de forma que todos ficassem aconchegados para se aquecer do frio. Ela ligava o fogão a gás, que era de quatro bocas e o único que a escola possuía. A professora preparava mate doce para nós nos aquecermos, sempre com a metodologia de aulas dialogadas.

Posso dizer que isso marcou nossa vida, porque era necessário levantarmos muito cedo para chegar à escola. A professora realizava diversos exercícios para aquecermos as mãos. Digo de passagem, que a professora, na época, era mais do que professora. A limpeza da escola era feita por nós. Na sexta-feira havia faxina geral, nos limpávamos as salas de aula. Estudei na escolinha da comunidade até a quarta série (quinto ano hoje) do Ensino Fundamental.

A partir do quinto ano, estudei no município, que, na época, ainda não era um município, porque pertencia ao município de Campo Erê, Santa Terezinha do Progresso/RS, distrito que passou a ser município quando eu estava no sexto ano. Nesse período, eu andava os três quilômetros e meio para pegar o ônibus, que demorava uma hora para chegar à escola, que era perto, mas o veículo realizava muitas voltas para chegar ao destino. Eram onze quilômetros, mais ou menos, de estrada que percorríamos para chegar à escola.

Nos anos iniciais, posso dizer que fui a melhor aluna da escola. Eu nunca fiquei em recuperação, chegava ao mês de dezembro liberada das atividades escolares. A maioria dos

---

<sup>80</sup> A Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

meus colegas ficava em recuperação em uma ou duas disciplinas. Eu só fiquei de recuperação na quinta série, em Geografia. Posso afirmar que foi a primeira prova da escola que tirei uma nota quatro, e, para mim foi uma “dor no coração”, pois nunca havia obtido uma nota assim, sempre tirava notas entre nove e dez nas disciplinas escolares.

Essa é uma informação interessante, porque a “minha geografia” não funciona até hoje. Não sei nada de Geografia, não sei nem me localizar e penso que foi um trauma “essa nota quatro”. Sobre isso, acredito que a escola também foi um problema para o acontecido, pois o professor de geografia também era o diretor da escola, e, apesar de não ser uma escola grande, de certa forma, exigia certo trabalho da direção. Por isso, o diretor/professor quase não ficava na sala, passava alguma atividade e saía para atender o público na direção.

Cursei o Ensino Médio, no turno noturno, entre 1999 e 2001. Caminhávamos quilômetros para pegar o ônibus, e eu tinha a companhia do meu irmão que também estudava na mesma escola. Saíamos cinco e pouco da tarde para a escola e, retornávamos quase meia-noite em casa. No período de um ano, houve o transporte mais próximo, quase até nossa residência, mas foi só durante um ano. Essa foi a minha trajetória para estudar, sempre de desafio, e posso afirmar que não foi algo fácil. Nosso “despertador” sempre foi nossa mãe, levantávamos cinco da manhã quando estudávamos nas séries finais e isso sempre foi um esforço. Apesar disso, sempre fui uma aluna muito dedicada e, de certa forma, vista como a aluna inteligente. Nos dias de prova, eu me “matava estudando” e na quinta série do Ensino Fundamental que fiquei de recuperação em Geografia, como relatei.

Meu ingresso no curso de Graduação, como mencionado no início, se deu levando em conta que eu queria ser professora desde a Educação Básica. Na época, além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), havia outras avaliações do próprio estado, por exemplo, em Santa Catarina, havia o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM). Fiz a prova do SAEM para a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), que, na época, era a mais próxima de São Miguel do Oeste. Devido à dificuldade de comunicação, pois não tínhamos telefone no município, além disso, não havia internet na escola, fiquei sem saber do resultado da minha aprovação no período apto de matrícula, visto que a resposta era enviada apenas pelos correios e, infelizmente, até chegar a correspondência, já havia encerrado o prazo de inscrição.

Com isso, realizei o Enem no último ano do Ensino Médio, apesar de saber que apenas algumas universidades contabilizavam a porcentagem do exame no vestibular tradicional, optei por concorrer a uma vaga para o curso de Letras Português-Espanhol, porque, na época, eu achava que era boa em Português, contudo hoje já não penso mais assim. Ressalto,

também, que eu tinha uma curiosidade sobre o espanhol, porque nunca havia estudado, mas tinha curiosidade. Na nossa escola, a disciplina de língua estrangeira sempre foi o inglês. Assim, fiz o vestibular na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, para Letras Português-Espanhol, mas não fui aprovada.

Em 2001, finalizei o Ensino Médio, posteriormente, no ano de 2002, fui morar em São Paulo, com umas irmãs, em um convento, pensando em ser freira, e, nesse período, não pensei mais em estudar. Inclusive, desisti de querer estudar. Quando voltei do convento, não desejei ser mais ser freira, porque queria ficar no campo. Sempre tinha um sonho, com a desculpa de que “isso é meio que normal”, mas é imposto a nós, com a ideia de que todas as jovens camponesas querem ir para a cidade. Também fui uma dessas jovens que desejavam ir para a cidade. Nunca tinha saído do campo, só ia para a escola ali mesmo, no máximo para passear na casa de um tio ou outro no Rio Grande do Sul.

Quando morei em São Paulo, em Rio Grande da Serra, cidade média e comecei a pensar: “morava no céu e não sabia”. Queria voltar e ficar no campo, só que, antes de sair, ainda em 2001, eu havia participado de algumas atividades do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), do qual a minha irmã era dirigente. Com o meu retorno, no início do ano de 2003, minha irmã me convidou para fazer um curso de formação do movimento e, nesse meio tempo, conheci o curso de Pedagogia da Terra.

Nesse percurso, entrei no Movimento, comecei a participar das atividades do município e da regional, participei, também, do curso de formação de militantes em nível de estado, e, em outubro de 2003, iniciei o curso de Pedagogia da Terra. Olhando para a minha volta de São Paulo, posso afirmar que o fato de eu entrar no movimento é que me levou ao Ensino Superior, inclusive a voltar a ter o interesse de estudar. Recordo, até hoje, dos primeiros encontros desse Curso, que apresentava uma frase de José Martí<sup>81</sup> “quem luta sente a necessidade de estudar”, e essa é uma frase de que nunca me esqueci, fiquei pensando nessa frase e no curso de Pedagogia.

Lembro-me de que, nessa época, aconteceu uma seleção para participar do curso, porque havia muitas militantes com interesse em iniciar o curso, que deveria ser iniciado em março ou abril, no máximo, porém começou suas atividades somente em outubro. Nesse mês, éramos três interessadas, no início, no total, foram seis ou sete participantes. Vejo que a entrada no curso superior se deu a partir do Movimento Social na Universidade Estadual do

---

<sup>81</sup> José Martí viveu na segunda metade do século XIX, em Cuba. Foi jornalista, escritor, professor e militante político em defesa da liberdade dos povos latino-americanos. Disponível em: <<http://alice.ces.uc.pt/en/wp-content/uploads/2014/03/Mestres-do-Mundo-Jose%CC%81-Marti%CC%81.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

Rio Grande do Sul (UERGS) e, por isso, não houve a escolha por uma universidade, uma escolha por algum curso ou outro, foi a trajetória que me guiou até o curso que comecei a fazer.

Quanto à prática dos meus formadores na graduação, considero que não é possível colocar isoladamente os educadores, mas a equipe pedagógica como um todo. Estudei no Instituto de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em convênio com a UERGS, no curso denominado Pedagogia da Terra. Considero que essa equipe pedagógica, em seu coletivo, foi pensado de uma forma mais ligada à educação popular, à educação defendida por Paulo Freire.

Por exemplo, uma coisa que sempre achei positiva no curso foi o fato de não termos provas E, por isso, não tínhamos aquele medo das provas, comum nas universidades. Por outro lado, tínhamos um grande incentivo para a escrita, buscando a elaboração de trabalhos escritos, e acho que isso contribuiu mais na nossa formação, pois escrevíamos muito. Durante o nosso curso, todas as disciplinas foram concentradas, porque os professores vinham de fora, de Porto Alegre/RS ou de outras cidades, poucos eram de Veranópolis/RS, e no final de cada disciplina, tínhamos que elaborar a síntese dos aprendizados.

Existiam, nessa base metodológica, algumas questões norteadoras que nos guiavam na produção das atividades. Alguns desses trabalhos, eu até guardei e, agora como professora, retomei os escritos. Lembro que escrevíamos de dez a doze páginas, tudo manuscrito, porque, na época, havia pouco acesso ao computador na escola, além disso, os computadores eram lentos, e eu não sabia digitar. Assim, posso afirmar que essa prática, pensada coletivamente de forma que a educação constrói o ser humano, foi bem pensada durante o curso.

Tivemos muitos professores bons na graduação, com alguns continuo com certo contato ainda hoje. Portanto, considero que essa questão da educação como construção do ser humano, de ter acesso às teorias elaboradas, a partir de uma visão mais marxista, materialista, foi importante na minha formação e contribuiu para que eu esteja aqui, hoje. Referente à minha experiência na época do Estágio, eu posso afirmar que tivemos vários momentos de estágio, alguns deles realizados no tempo escola, pois nosso curso foi por Regime da Alternância, compreendido em dois tempos: tempo comunidade e tempo escola. Algumas atividades foram realizadas no tempo escola, no qual tínhamos acompanhamento, e realizamos essas atividades com crianças nos anos iniciais e com os jovens e adultos. No tempo comunidade, eu realizei o Estágio na escola onde estudei e que existe até hoje, porém mudou o nome para Núcleo Escolar.

Nessa escola, realizei o Estágio no terceiro ano, gostei muito da prática, consegui desenvolver coisas diferentes, trabalhei com plantas medicinais, consegui ligar, também, o estágio ao movimento que participava, que é o MMC, o qual também trabalhava com plantas medicinais. Houve, no período do estágio, o acompanhamento do movimento, considero que isso é um ponto forte e positivo.

O Estágio na EJA foi no tempo escola. Nesse Estágio, viajamos para os assentamentos, trabalhamos com turmas de alfabetização e foi muito interessante essa experiência para a minha formação. Um dos estágios que foi realizado em dupla, nos anos iniciais, em que assumimos o primeiro ano. Nessa experiência, passamos por “um dobrado”, porque não tínhamos nenhuma experiência em sala de aula e, além disso, éramos duas alunas-professoras tímidas.

Eu sempre tive medo de falar em público e minha colega também era tímida. Quando chegamos à escola para ter a conversa com as professoras da turma e com a direção, nos disseram que essa era a pior turma da escola. Foi-nos dito, exatamente, com essas palavras, “é a pior turma da escola”. Uma turma em que havia, pelo menos, três alunos diagnosticados com problemas psicológicos, que tomavam algum tipo de remédio, “eram hiperativos, não paravam quietos”, saíam da sala. O Estágio nessa etapa foi uma experiência muito frustrante e, como não tínhamos experiência nesse tipo de educação, eu reprovei no estágio.

A justificativa da reprovação, segundo as professoras do estágio, foi que nós quase não conseguimos ministrar aula, pois as crianças não deixavam, começavam a brigar dentro da sala e não sabíamos o que fazer. Durante as aulas, eu e minha colega ficávamos mais “separando brigas” do que ensinando os alunos. As duas professoras que estavam nos acompanhando disseram para não construirmos uma experiência ruim da docência, que, se possível, deveríamos realizar novamente o Estágio. Essa foi uma experiência que ficou na minha vida, visto que a questão do domínio de turma sempre foi meu problema e continua sendo aqui.

Sobre o ensino, a pesquisa e a extensão na minha graduação, e sobre como se dá na vida universitária, hoje, posso afirmar que não houve essa experiência durante o meu curso. Era uma outra dinâmica, penso que, no final das contas, essa experiência existia de uma melhor forma do que existe na universidade, em muitos cursos. Entretanto, a experiência não recebia esse nome, ou, pelo menos como discente, não sentia que era isso que estava acontecendo. Como estudávamos numa escola específica (e não na universidade), em regime de internato, tínhamos etapas de 60 a 65 dias. Tivemos, desde o primeiro semestre, disciplina que abordava sobre pesquisa.



Desenvolvemos estudos nas nossas comunidades ou nos grupos de base dos movimentos, nas escolas, cada um em sua área de atuação e, como, no meu caso, eu não tinha atuação em escolas, realizei a minha pesquisa com um Grupo de Base. Nesse percurso de formação, fomos aprendendo o que é a pesquisa, o desenvolvimento científico, a metodologia de pesquisa, como se faz uma observação participante, como se realiza uma entrevista. Essa formação se deu no decorrer do curso, não só nos últimos semestres.

Essa foi uma fase muito importante para nós, porque construímos o projeto de pesquisa, as linhas de pesquisa, começamos a elaboração dos projetos com os orientadores, e as defesas dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) ocorreram no sexto e no sétimo semestre do curso, fato interessante por não deixar tudo para o final do curso. Quem conseguiu concluir o projeto no sexto período, pode realizar a defesa, mas a maioria da turma não conseguiu, assim como eu, e acabamos apresentando nosso TCC no sétimo período.

A experiência da extensão ocorreu envolvendo os movimentos, as comunidades de trabalho. Nesse contexto, houve alguns trabalhos do tempo comunidade que foram muito interessantes, porque não eram disciplinares, e tínhamos o encaminhamento com as atividades coletivas, organizadas pela equipe pedagógica junto com os professores. Para isso, tínhamos um dia, no final da etapa, no qual era realizado o encaminhamento do tempo comunidade com a equipe pedagógica. A partir do quarto semestre, algumas pessoas da turma também passaram a compor essa equipe pedagógica e, por isso, existia organização na turma, núcleos de base, coordenação da turma e coordenação geral do Instituto. Dessas equipes de trabalho, uma era a equipe de sistematização e a outra de acompanhamento da formação, principalmente nas análises dos problemas e nos avanços da turma.

No que diz respeito à publicação em revistas, participação em eventos científicos, que não fossem dos quadros dos movimentos populares, não sabem dizer. Pode ser que até existissem, tendo sido mencionados por algum professor, entretanto não consigo me lembrar se realmente houve. O que ocorreu, inclusive, e me ajudou para o Mestrado foi, no final das defesas dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), o fato de termos de organizar artigos científicos. Organizamos os textos por proximidade de temas e, com o apoio dos professores, construímos os artigos coletivamente, com três ou quatro autores, como resultado ocorreu a publicação de um livro da turma.

Com relação às questões de eventos científicos, de revistas de *Qualis*, não me lembro dessa parte durante a minha formação na graduação. Formei-me em 2007, e essa corrida pelo *Lattes* não era forte da mesma forma que o é hoje. Penso que essa experiência na Graduação foi proposital, no sentido de compreendermos a concepção de pesquisa, que não é essa do

*Lattes*, naquele tempo era uma pesquisa que contribuía com as populações camponesas, que, naquele momento, estavam se construindo e consolidando a Educação do Campo no Brasil, por isso, houve muitos colegas da turma que participaram dos seminários sobre Educação do Campo. Lembro-me que aconteciam muitos seminários na escola, como nós tínhamos tempos educativos, a nossa vida na escola não era só aula, porque havia o tempo trabalho, o tempo estudo, havia seminários. Em toda etapa do curso, aconteciam seminários sobre campesinato, economia, política e Educação do Campo. Todo esse percurso de pesquisa foi pensado, e, talvez, na época, eu não tivesse a percepção mais ampla que tenho hoje, mas ela foi pensada nessa construção da Educação do Campo.

Sobre a formação continuada, posso narrar que, quando terminei o curso de Pedagogia, foi em um momento que me inseri em um movimento camponês. Minha entrada no movimento foi importante, porque é diferente quando nós somos camponeses e camponesas e não temos consciência e identidade camponesa e, quando me inseri no movimento, fui construindo a minha identidade camponesa. Vale destacar que o fato de eu ter morado em São Paulo também me ajudou a dar valor ao campo, porque aí fui perceber que o outro lugar que “pensava que era bom, não era”. Com a minha construção de mulher camponesa, fui me construindo como feminista, e a minha intenção era voltar para o campo. Voltar não, pois, como o Curso de Pedagogia era no Regime de Alternância, eu ficava a maior parte do tempo em casa, nas atividades do movimento, mas morando com o pai e a mãe.

A minha intenção não era ser professora, eu fiz Pedagogia, mas não para ser professora, foi para contribuir com o movimento do qual eu fazia parte. Retornei para casa e fui morar com meu irmão, porque, naquele momento, meu irmão também estava morando no campo, visto que ele havia adquirido uma terra. Continuei nas atividades do movimento, só que, nessas terras que ele comprou, havia um galpão de fumo, de fumicultura, e, como estava finalizando o financiamento, ele precisou plantar fumo, e eu ajudei no plantio.

Nesse momento do plantio, eu tinha certa consciência agroecológica e, na verdade, eu praticava algo que ia contra o que eu acreditava. Foi em um tempo que eu queria estar no campo, mas não queria fazer aquilo, queria estar numa produção agroecológica. Na minha família, não há histórico de agroecologia, porque meus familiares foram entrando nesse meio da revolução verde, que usava muito agrotóxico, e eles eram camponeses da agricultura familiar vítimas do sistema.

O fumo, a plantação de fumo, usa muito agrotóxico, desde a semente, e isso era uma coisa de que eu já não gostava, porque já tinha certa consciência, mas, ao mesmo tempo, estava morando com meu irmão e era o que me oferecia o sustento. Eu que já não gostava

dessa prática, passei a odiar ainda mais quando passei a trabalhar com ele. É uma prática que usa muito veneno, com aquele cheiro característico, o tempo todo me intoxicando. O cabelo fica ruim, a pele fica ruim, o ânimo fica ruim, tudo fica ruim. Para a minha família, como eu havia concluído um curso superior, havia certa exigência para que eu me tornasse professora, porque a minha irmã, nesse momento, já era professora.

A minha irmã também morava no campo, terminou Pedagogia em 2005 e estava finalizando o estágio probatório. Diante da pressão, participei de um concurso para a área, porém fiquei entre as “últimas” colocadas, e nunca fui chamada, com isso prestei um processo seletivo do município onde minha irmã trabalhava. Participei da seleção, trabalhei como professora substituta, por três meses, de uma professora que estava de licença, ministrando aulas no terceiro ano. Nessa experiência, meu problema foi novamente o domínio de classe, porque havia dois alunos muito rebeldes dos quais eu nunca esqueci o nome, Francisco e Daniel. Foi bem difícil.

Como ministrava essas aulas e eu estava no campo e tinha a questão da família, a ideia de cursar uma especialização sempre me chamou a atenção, principalmente porque havia uma colega da pedagogia que pretendia fazer um curso, e da minha irmã ter feito, naquele tempo, a Especialização na área. Apesar disso, essa era uma ideia complicada, porque fazer uma pós *lato sensu* no meu município era difícil, como é até hoje. Como Santa Terezinha do Progresso “fica longe de tudo”, decidi cursar a Especialização no município de Maravilha, em uma universidade particular de Xanxerê, na qual os professores se deslocavam para a cidade e a cada quinze dias para ministrar as aulas, as sextas à noite e no sábado durante o dia todo. Apesar do meu esforço, acho que essa especialização “foi um dinheiro jogado fora”.

Para ser sincera, não entendo que ela tenha contribuído muito para a minha formação docente. Na especialização, havia todas as áreas da educação e, consequentemente, cursávamos junto com o núcleo comum, além de uma semana intensiva em Xanxerê. Cursei a área específica da Psicopedagogia, mas não sei nada dessa área. Apesar de ter sido algo que não contribuiu para a minha formação, se ficasse no município, assim como para maioria dos professores do município, incluindo minha irmã, a especialização seria o máximo de formação. Nenhum dos professores do município que atuavam na educação dos anos iniciais tinha cursado o mestrado.

Em 2008, trabalhei na escola, e, no final do mesmo ano, houve uma tarefa do movimento, na qual eu fui acompanhar uma escola no Rio Grande do Sul, em Ronda Alta, em que havia a oferta de cursos técnicos e, naquele momento, acontecia o curso técnico em Agropecuária Ecológica. Nesse curso, contribuí na coordenação por meio período, pois não

ficava o tempo todo no território, ficava para as atividades do movimento e ainda era necessário terminar as atividades da escola, porque atuei um mês no terceiro ano e uns quinze dias no quarto ano, devido à licença de outro professor. Além disso, trabalhei durante um semestre como professora da disciplina de Artes.

Adorei trabalhar como professora do componente curricular de Artes! Foi maravilhoso, porque não tive problemas com toda essa minha questão de domínio de turma, uma vez que, como era aula de artes, os alunos gostavam e participavam. Acho que esse problema com o domínio das turmas talvez fosse uma questão da metodologia, pois não sei nominar ou explicar. Mas, como professora de Artes acho que me realizei, porque trabalhamos com artes cênicas e foi bom. Concluí essas atividades em 2008 e não voltei para a sala de aula. Em 2009, voltei a essa escola, mas para trabalhar na coordenação e na equipe pedagógica.

Sobre o Mestrado e o Doutorado, eu já pensava nessas duas possibilidades, mas essa era uma realidade distante pra mim, não era algo para que me preparava muito. Nessa escola, havia uma colega do Rio Grande do Sul, que era muito mais focada na questão acadêmica. Eu, por outro lado, não havia aprendido nada disso de fazer publicações em revistas científicas. Essa minha amiga iniciou o Mestrado em Educação na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) em 2009.

Posso dizer que ela foi o meu incentivo, porque ela me recomendou fazer a seleção por achar que tinha a ver comigo. Ela já tinha bolsa integral, pois já tinha publicações e obteve um bom resultado na prova. Na instituição, além da bolsa integral, existia também a “Bolsa Taxa”, e ela me disse: “faz Cla, acho que você tem chances de ter Bolsa, pelo menos a modalidade da Bolsa Taxa”, que servia para pagar o curso. Pensei sobre isso e decidi fazer a seleção, mas participei da seleção sem a pretensão de cursar o Mestrado naquele ano.

Fui aprovada no processo, mas não consegui bolsa nesse primeiro momento, e, por isso, não faria o curso, mas, em conversa com algumas companheiras, fiquei sabendo que havia possibilidade de bolsa no final do ano, e a colega que foi meu incentivo disse: “tem possibilidade de haver bolsa na metade do ano, que, às vezes, alguém termina”. Nesse concurso, houve quatro bolsistas parciais e uma com a bolsa integral não iniciaram os estudos e, com isso, as bolsas precisaram ser redistribuídas. Na distribuição de bolsas, eu estava na segunda colocação, e, por isso, teria a bolsa taxa, mas, como para ter bolsa integral o candidato não poderia ter vínculo empregatício e a primeira candidata trabalhava, obtive a bolsa integral no Mestrado.

Nessa minha trajetória, sempre pesquisei o MMC, desde a graduação até o doutorado, mas, em especial na especialização, acho que não fiz uma pesquisa decente. Durante o mestrado, também continuei no Movimento, inclusive fazia parte da direção estadual de Santa Catarina, e eu ia e voltava das reuniões, porque morava em Ijuí/RS e participava das atividades em SC, de acordo com minha disponibilidade de aulas. A minha pretensão não era, exatamente, ser professora, mesmo no mestrado e só aí que vim a saber o que era currículo *Lattes*. Na realidade, só vim saber o que era quando fiz a minha seleção de mestrado, que exigia o currículo nesse modelo.

Fui fazer a seleção, na época que chegava a internet ao município, juntei meus documentos, no meu município, que não tinha *lan house*, fui para uma loja que vendia celulares e solicitei a um menino do estabelecimento que me ajudasse, foi assim que consegui organizar meu currículo. Durante esse período do Mestrado, eu consegui participar de muitos eventos no mestrado, fiz algumas publicações, mas a publicação em si não foi o auge. Não desejei seguir o caminho do *Lattes*, porém hoje, como professora universitária, eu vejo que essa prática faz falta, porque, querendo ou não, somos dependentes do *Lattes*.

No doutorado, também foi assim. Terminei meu mestrado em março de 2012, e participei, em março, da seleção para o Doutorado, também sem a pretensão de realmente entrar para o programa e cursar o Doutorado, porque queria cursá-lo em Santa Catarina, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a maior de SC, apesar de a UDESC também ter doutorado. No caso da minha predileção pela UFSC foi o fato que havia mais áreas, com uma Linha de Pesquisa de Educação do Campo e muitos professores na área.

Só que, nessa época, eu estava participando de uma atividade internacional, que buscava acompanhar um projeto na África, referente a sementes crioulas, e a UFSC ofereceu uma seleção muito rápida, em uma semana, na qual o candidato deveria que enviar o projeto e toda a documentação. Não deu tempo, porque, justamente naquela semana, eu estava na África. Eu até sabia que a seleção seria organizada dessa forma rápida, mas não consegui, antes de viajar, deixar os documentos organizados.

Diante disso, participei da seleção na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mas fiz assim: “vamos ver o que dá e ano que vem faço para valer”. Inclusive, quando terminei minha participação na seleção, voltei para a casa dos meus pais em SC, construímos, em nossa casa, um cantinho que seria minha biblioteca para que eu estudasse para a seleção do doutorado. Por fim, passei na seleção da UFRGS e consegui a bolsa, todavia, assim como no mestrado, não foi fácil, porque a bolsa do doutorado foi, também, uma “novela” para que eu conseguisse.

Enviei meus documentos por correio e a instituição entrou em greve justamente na época, e a pessoa da Secretaria levou meus documentos para casa, por isso meu nome não estava na lista das entrevistas de bolsa. Apesar da confusão que se tornou essa parte da bolsa, tudo deu certo, e eu consegui. Infelizmente, demorou para a bolsa ser implementada, por mais um problema na Secretaria, mas deu certo e consegui fazer o doutorado com bolsa integral. Durante esses momentos de pós-graduação, sempre fiquei mais focada na questão da pesquisa, olhando mais para o movimento, sem desenvolver uma pesquisa para o *Lattes*.

Nesse sentido, acho que esses processos, na minha trajetória, ocorreram mais por pressão da família do que por minha vontade. Entretanto, penso que eu sempre tive certo interesse na docência, ainda que não admitisse na época. Sempre que pensava em não ser agricultora, pensava em ser professora, e nunca pensei em outra profissão, a não ser as da mídia, como modelo, por conta de meu biótipo, visto que eu era magra, tinha o perfil, mas isso era coisa de adolescente. Na verdade, eu tinha sim o desejo de ser professora, ao mesmo tempo em que tinha medo, que veio pela reprovação no estágio.

Quando estava no Ensino Médio, antes de ir para a Pedagogia, e também quando estava na pedagogia nos tempos comunidade, fui muitas vezes professora substituta na escola. As professoras que estavam em formação, muitas que estudavam numa universidade que fica no Paraná, participavam de uma semana de formação por mês e estudavam manhã, tarde e noite. Havia, também, outras que tinham formação uma vez por semana ou estavam na universidade e acontecia alguma atividade a mais, que as tirava de sala, além das que estavam na especialização ou ficavam doentes. Então, eu sempre conseguia ser professora substituta, principalmente, porque, como era uma jovem camponesa e, na vida camponesa, os horários a gente faz, eu estava “meio que disponível” e gostava de ministrar aula como substituta. É interessante que o meu “problema” de domínio de turma nunca surgiu quando era substituta. O problema veio mesmo no estágio, como eu relatei anteriormente, por essa experiência eu tinha certo medo, mas também tinha o desejo de ser professora. Acho que, ao mesmo tempo em que foi frustrante, porque tive problemas na turma, por outro lado também acredito que desenvolvi um bom trabalho, no sentido de que não necessariamente tinha que ser uma turma que estivesse em silêncio o tempo todo.

Existia uma cultura na escola, em que todo mundo tinha que estar em silêncio, e eu, como professora nova, me sentia meio pressionada. Inclusive, quem foi minha professora na terceira série era a professora que eu estava substituindo. Ela trabalhou durante um mês de aula e, depois, se ausentou, e os alunos gostavam dela, assim, qualquer professora que viesse para substituí-la não seria bem-vinda para a turma. Essa é uma questão muito frequente nas

turmas dos anos iniciais das crianças, a questão afetiva, que faz com que os alunos se identifiquem com a professora. O bom é que ela mesma, em uma reunião de pais, da qual ela participou porque era mãe de uma das alunas, me falou que realizei um bom trabalho.

De certa forma, ainda havia os medos, os desafios. Quando fui professora de artes, não me preocupei tanto com essa questão de domínio de turma, porque conseguia deixar a turma mais livre, e não me senti pressionada pela escola por esse silêncio na sala, foi bom. Percebi que poderia ser professora nesse momento, porém não dei continuidade, não pelo fato de não querer ser professora, mas pelo fato de que, para ficar na militância do movimento, tive que fazer uma escolha, pois, se ficasse na sala de aula, haveria muitas limitações para viajar e participar das atividades estaduais, nacionais e internacionais.

Nesse ano em que eu estava na escola, aconteceu minha primeira viagem para a África com o movimento. Fui para Moçambique e fiquei um mês em um curso de formação de lideranças camponesas. Como era o meu desejo maior e a minha identificação, fiquei com o movimento social. Sei que, como pedagoga, teria que estar todos os dias na escola, porque é diferente de outra formação, por exemplo, um professor de história fica dois, três dias, além da questão dos professores de outras formações terem horários mais flexíveis e, talvez, mais fáceis de organizar. Mas, eu sabia que, como pedagoga, teria que ter uma turma e uma jornada extensa de trabalho. Assim, o fato principal que me levou a “sair” da sala de aula foi esse, claro que esse se uniu ao término do meu contrato na instituição e não fiz outras seleções no município.

Quanto à minha entrada na docência universitária, o que me motivou foi a Educação do Campo, porque, até a metade do doutorado, eu ainda não queria ser professora, porque sempre mantive esse desejo da militância e continuei sendo dirigente do movimento, entretanto a questão da Educação do Campo, por eu ter essa formação, e perceber que os professores da Educação do Campo nos cursos de licenciatura estavam chegando sem essa base, me chamou a atenção. Nós tínhamos uma formação com base na vivência do campo, da Educação do Campo efetiva, na prática, com a pedagogia da terra, e, por isso, poderíamos contribuir com os cursos. Nesse contexto, houve um momento em que eu queria ficar pelo Sul, tinha até o interesse em fazer concursos, inclusive, cheguei a fazer um em Pelotas/RS, na área de educação popular, que estava mais próximo aos meus anseios, mas, depois de certo momento, pensei “em qual lugar do Brasil que tem a Educação do Campo”. Sinceramente, eu não prestaria concurso em Rondônia/RO se não fosse por essa perspectiva.

Em relação aos desafios e dificuldades encontrados no início da carreira, no Ensino Superior, posso destacar a questão do domínio de turma, porque, como estudei em uma turma

que era formada por pessoas de movimentos sociais e estou na Educação do Campo, eu tinha certa ilusão de que a experiência seria parecida. E não é! Não sei se é pela região, mas acho que não. A Educação do Campo vai muito além de um curso específico de pedagogia da terra, em que os alunos eram pessoas da Via Campesina e do Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD).

Eu encontrei essa dificuldade no debate de alguns temas, que, para mim, seria algo tranquilo, que a turma teria aprofundamento, e não foi bem assim. Também pode ter sido pelo fato de apostar na autogestão, como na escola em que estudei tínhamos autogestão, a professora era, simplesmente, a professora, porque quem coordenava os horários, a frequência, era a própria turma. Na escola da minha graduação, havia coordenação de sala, a coordenação do dia. Aqui, pensei que seria mais ou menos assim e, por isso, tive dificuldade com as turmas.

Eu estou, agora, no meu segundo semestre como professora. No primeiro semestre, já encontrei dificuldade na explicação do conteúdo, por exemplo, encaminhei o trabalho para a classe e os alunos não compreenderam o que era para realizar, porque parti do pressuposto de que eles sabiam o que era um fichamento de leitura; encaminhei a atividade, expliquei mais ou menos, no quadro, muito rapidamente, mas eles não tinham entendido. Houve esses problemas, que, de certa forma, vão trazendo tensão para a turma.

Outro exemplo, temos um aluno, no curso, que é policial, e tínhamos um problema também porque, como professora, além de ser mulher e nova, eu pedi para guardar a arma e isso gerou um conflito, ele não aceitou, afirmando que tem o direito de portar a arma, pois está na lei. Essa questão da extrema legalização é um desafio, tudo parece meio legalista, tudo resulta em um “vou fazer um requerimento”, “vou ao Ministério Público”. Não sei se isso acontece em todas as universidades, mas enfrentei isso aqui.

Para mim é estranho, principalmente, o caso de professores que denunciam outros professores ao Ministério Público, é uma questão que considero complicada. Essa falta de diálogo nas turmas, de não ter autogestão e não discutir as questões abertamente. Nesse semestre, enfrentei o problema de ser acusada de autoritária, mas considero que realmente não agi dessa forma. Outra questão interessante sobre esses desafios é compreender a universidade, porque, como nunca me preocupei em compreender, como estudante, como a universidade funcionava, isso é uma dificuldade tremenda que vivo hoje. Não sei como funcionam os processos na instituição.

Posso dizer, também, que a estrutura burocrática da universidade é outro desafio, porque há questões que poderiam ser resolvidas no diálogo e não o são. A questão da



hierarquia, de chefia, é uma questão muito complicada pra mim essa de “ter que bajular chefe”, porque não sei fazer isso. A relação acaba ficando um pouco mais tensa, porque eu não faço isso, porque, para mim, essa questão do cinismo na universidade é uma questão muito difícil. Eu não consigo ser assim. Eu acredito que as coisas devem ser ditas, por isso, eu digo e, às vezes, falo demais e me “queimo”, pois falo o que penso. Talvez eu seja pouco estratégica nisso.

Outro ponto é que, por mais que tenha feito o curso de Pedagogia, como não estudei exatamente as questões escolares, ministrar aula para mim é um desafio, a didática é um desafio, preciso estudar muito os conteúdos para preparar aula, por isso, acabo demorando dias para organizar uma aula e tento superar a questão da didática a partir da minha experiência como estudante. Fico pensando em como era na minha época de estudante e em como posso fazer. Quando estudei, havia muitos trabalhos em grupo, chamados grupos de estudos, e, durante todo o semestre, era o mesmo grupo. Tento fazer isso também. O que vivenciei e que considero que foi importante para a minha formação, utilizo na minha experiência como professora.

Assim, não consigo, realmente, superar a questão do cinismo universitário, mas percebo a existência de algumas questões que ainda estou aprendendo. Os encaminhamentos, do caminho que as questões vão se resolvendo dentro da universidade, tenho procurado me inteirar bem de como funcionam os processos administrativos, como funcionam as hierarquias. Os processos administrativos têm todo um rito, por exemplo, abre o processo, passa para tal departamento, manda para não sei onde. A questão dos regimentos, dos formulários, essas questões tenho procurado conhecer.

Outro desafio que vivencio é o caminho da pesquisa científica, de projeto de pesquisa, do Currículo *Lattes*, isso continua sendo um desafio, pois não tenho muitas produções. O que tenho buscado é me inserir nos grupos de pesquisa. A universidade não tem tantos grupos, não tem um grupo específico de pesquisa da Educação do Campo, mas tenho buscado me inserir naqueles que existem, para conseguir publicar mais.

Também não tem sido uma grande produção, porque estou aprendendo a ministrar aula, estou sendo, literalmente, um aprendiz, e estou conhecendo como funciona uma universidade, como eu disse anteriormente, esse primeiro ano está assim. Compreendo, também, que, por ser de outra região, e ter vindo sozinha para o estado, isso se transformou em um desafio, que não está relacionado, exatamente, à minha atuação como docente, mas que interfere nesse fazer, pois, como preciso adaptar em um lugar diferente, uma outra região, com outro clima, e pelo fato de estar sozinha, minha produção docente acaba sendo

influenciada. Entendo que seria diferente se eu tivesse uma primeira experiência como professora em Santa Catarina, pois, assim, eu estaria adaptada. O fato de ter vindo para Rondônia, de estar longe da família, o meu companheiro não consegue vir, nesse primeiro momento devido ao Doutorado, tudo isso tem influenciado para a minha baixa produção acadêmica.

Sobre as contribuições da minha formação inicial e continuada para a prática pedagógica, acredito que as formações contribuem, principalmente, por eu estar na Educação do Campo. Penso que essa formação que tive na pedagogia da terra foi uma formação densa e séria, em contraste com outros cursos de pedagogia, que nem sempre são sérios. Se analisarmos o Brasil, percebemos que há muitas universidades à distância, que têm pouquíssimas aulas e que não têm uma formação criteriosa. Acredito que a minha formação em pedagogia da terra contribuiu muito para a minha construção como docente, além da minha dedicação durante o Mestrado e o Doutorado.

Em relação aos meus primeiros dias como professora formadora, posso dizer com certeza que me senti insegura. Mas o primeiro dia foi interessante, no sentido de conhecer um pouco a turma, porque, como cheguei antes, no mês de janeiro, e o semestre na instituição terminou em fevereiro, participei de algumas aulas de uma professora antes de me iniciar efetivamente como professora do curso. Conheci um pouco da turma, a dinâmica dela, já tendo algumas ideias de como eu poderia trabalhar.

Nesse ponto, sobre o meu início efetivo em sala de aula, posso dizer que planejei muito mais do que consegui cumprir no primeiro dia, pois o que planejei para duas horas levou cinco horas de trabalho para ser passado. Mas foi bom o meu primeiro dia, porque, ao mesmo tempo em que estive muito insegura de chegar ao final do dia e ter a sensação de não ter dado conta de todo o conteúdo, deu tudo certo. Ainda assim, percebo que há pressão nesse fazer docente, não sei se é uma autopressão, mas, ao mesmo tempo, fiquei bem feliz de me sentir docente e ver que é possível, mas posso dizer que ainda estou me descobrindo.

Houve momentos, no primeiro semestre, em que não me sentia no “meu espaço”, pois parecia que eu não estava no “meu ambiente”, que é esse ambiente universitário, de curso, de departamento, de *campus*, de universitários, de ser professora nesse espaço, mas é certo que estou construindo o meu espaço aqui. Senti muita dificuldade, como eu disse antes, principalmente, nos trâmites administrativos, porque parte-se do pressuposto de que todos os professores que estão na universidade já tenham algum tipo de experiência.

Acredito que eu seja a única docente que nunca teve uma experiência no Ensino Superior, pois “cheguei aqui crua”, não tinha noção do que era uma universidade com essa

vivência como professora universitária. Meus colegas de trabalho já tiveram essa experiência, porque muitos foram substitutos em Institutos Federais e outras universidades, ou vivenciaram muito a universidade no campo da pesquisa, com projetos de pesquisa e projetos de extensão. Senti muita dificuldade, nessa parte. Além disso, não percebi um apoio institucional como deveria ter acontecido.

Na questão acadêmica, consegui apoio de algumas professoras, e sempre contei com a contribuição de uma professora específica. Há uma outra professora que me apoiou no que diz respeito aos pontos relativos aos autores e aos textos de metodologias, mas, ainda assim, senti essa questão do: “chegou, se vira”, a universidade é isso, “se ache”. Tudo, pra mim, era novo: o estado, o município, a universidade, essa vida, e, de certa forma, tive até insegurança em perguntar muitas coisas, porque simplesmente não tinha conhecimento. Estou aprendendo, mas ainda não posso dizer que sei, senti muita dificuldade, principalmente na questão administrativa.

Sobre a minha permanência na instituição, não sei dizer se permaneço durante muito, porque vim para instituição devido à Educação do Campo e não necessariamente pela universidade. Quando fiquei sabendo do concurso da Unir, fui pesquisar a cidade de Rolim de Moura/RO, literalmente pesquisei, no mapa, onde ficava, porque nunca tinha vindo para Rondônia. Ao mesmo tempo, fiz outro Concurso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFSC), mais perto da minha localidade, para um curso que está em construção, que está para iniciar as aulas no próximo semestre, que é a pedagogia do campo, o que mostra que minha relação é com a educação para o campo, e não com a instituição.

Nesse contexto, posso afirmar que, como formação, identifico-me mais com a pedagogia do campo do que com a Educação do Campo, pois a primeira está mais relacionada com a minha área de formação. Afirmo que, apesar disso, entre o instituto e a universidade, fico com a universidade, mas, por essas questões das dificuldades que vivi aqui, talvez por apostar demais nas turmas ou pensar que seria um espaço de mais construção do que é, me decepcionei em alguns aspectos, hoje não saberia responder firmemente sobre a minha permanência aqui. Por enquanto, estou aqui, mas não sei até quando vou ficar, mas posso afirmar que, enquanto estiver aqui, vou lutar pelo Curso e ajudar a construí-lo.

Quanto às condições de trabalho, digo, sem medo, que aqui a estrutura é bastante precária. Nós temos, como grupo de professores, a questão da falta do desenvolvimento de um trabalho coletivo que não sei se é um problema em todas as instituições, como é aqui na universidade. Um curso de Educação do Campo necessita de formação, de capacitação e de planejamento coletivo. Além disso, não temos um espaço individual, por exemplo, salas dos

professores, como nas instituições que estudei. Tenho dificuldades de trabalhar sozinha num espaço onde há cinco pessoas trabalhando sozinhas, uma entra e a outra sai, tenho dificuldade.

Fico muito em casa, trabalhando, por mais que minha casa seja minúscula, estou trabalhando sozinha, e consigo me concentrar, porque não tem uma pessoa que chega e outra que sai. A nossa única sala na instituição é a sala de aula e uma salinha, que, por enquanto, é nossa sala de reunião e trabalho.

Os computadores, os laboratórios de informática, a biblioteca são os mesmos que os alunos usam. Na sala de trabalho, havia dois computadores, agora há apenas um e, com isso, usamos os pessoais, porque cada um tem o seu *notebook*. Outro problema é *internet*, bastante precária, que quase não funciona, por isso prefiro ficar em casa, porque apesar da minha internet de casa não ser muito boa, ainda assim consegue ser melhor do que a da universidade. Há outros professores que encontram dificuldades distintas, por exemplo, nos laboratórios, porque, para quem trabalha no laboratório, não há muito acesso a essa necessidade.

Penso que, na Educação do Campo, o laboratório não é o mais importante, acho que está tranquilo. Por outro lado, não temos condições de acompanhar o tempo comunidade, porque a universidade, nesse semestre, teve uma diária e meia para os professores acompanharem os alunos. A questão do incentivo à pesquisa para evento também não tem aqui e, por isso, quando eu viajo é com recurso próprio, mas penso que essa é uma realidade da região Norte, é tudo muito complicado, muito “custoso”. Não temos diária, não temos passagens, o professor que deseja desenvolver pesquisa precisa tirar recursos do próprio bolso.

Os cursos de Educação do Campo, no Brasil, têm realizado atividades das quais nós não conseguimos participar, por exemplo, em dezembro agora, tem encontro no estado do Maranhão, porém não vamos por falta de recursos. Lembro que as dificuldades de infraestrutura, num primeiro momento eu não pensei que seriam importantes, mas percebi que essas dificuldades nos deixam isolados, por isso, vejo que são um problema sim. O que eu percebo é que estamos construindo um curso desprezado dentro do próprio *campus*, da própria universidade e, como não temos uma relação com os outros cursos, é muito pior, porque não temos forças para lutar, inclusive não sabemos como os outros departamentos enfrentam esses problemas.

Outro fator de dificuldade que percebo, no curso, é a falta de articulação com os movimentos sociais, porque, no início, houve muita articulação e contato, mas depois “esfriou”. Nos meses de junho e julho, houve uma retomada que, infelizmente, está parada no momento, se mostrando um sério problemas e dificultando, e muito, o nosso trabalho. Pelo

fato de estarmos articulados com os movimentos, essa prática vai oferecendo um suporte, inclusive para a turma, porque, se a turma tem o acompanhamento dos movimentos, acaba tendo uma visão um pouco maior do que é o curso, da importância do curso.

Por exemplo, estamos com a questão do vestibular em andamento, as inscrições vão até o dia 27, e ouvi, em uma turma, que eles não iriam fazer divulgação do vestibular, pois havia muitas mentiras sobre o curso, pois houve uma expectativa de recurso, “vai ter auxílio, não houve, foi cortado... num momento sim e depois acabou”. Assim, como não existe uma reflexão sobre essas questões, isso acaba sendo um problema, inclusive, para trabalhar.

Claro que não é geral, mas, em alguns momentos, passa a ser como se os professores fossem os inimigos dos alunos, pois os alunos contestam: “porque vocês professores não fazem nada?”. O distanciamento dos movimentos também é um problema, porque a Educação do Campo não pode deixar de ser vista como um fruto da luta dos camponeses do Brasil, o fato de distanciar o curso dessa proposta dificulta o trabalho docente, inclusive.

Nesse sentido, avalio esse primeiro momento na docência no Ensino Superior como sendo uma experiência, no sentido de superar alguns desafios. Coloco-me muito do lado de quem estava, também, ao lado da Educação do Campo e que não era institucional, era a luta, a articulação no campo, e quando se passa a estar no institucional a coisa muda muito, porque eu percebo que, quando a Educação do Campo era uma luta, uma organização, um movimento, ela tinha muita força.

Vejo que, a partir do momento em que se torna uma política pública, começam todos os desafios e problemas, típicos da política pública, por exemplo, a questão dos concursos na instituição. Realizam o ingresso das turmas num sistema especial, por causa da especificidade do campo, do movimento, ou das escolas, mas organizam o concurso para professor como pensado para qualquer outro curso, o que não garante que a proposta da Educação do Campo seja mantida por quem entrar.

Assim, esse primeiro momento na docência universitária está servindo para que eu veja pessoalmente esses desafios, como a gente constrói e supera esses desafios. Ao mesmo tempo, não podemos culpar os colegas que não tiveram a formação que tive. Tenho a formação que é voltada para a Educação do Campo, por mais que não seja licenciatura como aqui, mas é uma formação específica na área. No entanto, há colegas que estudaram numa universidade tradicional, fizeram o curso e não tiveram a formação, bem como proximidade, nem sabiam o que era Educação do Campo; e, para piorar a situação, nem sabiam que estavam fazendo concurso para essa área, eles foram descobrir quando vieram tomar posse.

Por outro lado, compreendo esse momento para me construir como professora e perder essa insegurança que vem desde o estágio e, em uma análise comparativa, penso que, nesse segundo semestre, já estou melhor que no primeiro. Essa questão de me colocar como professora, que não é melhor nem superior, mas que tem uma responsabilidade diferente dos alunos que pode construir junto com eles o curso e que constrói essa Educação do Campo, a qual não é possível de ser construída só com os professores, só com os alunos ou só com os movimentos, precisa desse tripé: alunos, professores e movimentos.

Penso que esse primeiro tempo, nesses primeiros meses, está me servindo como construção de uma professora da Educação do Campo, como docente do Ensino Superior. É um processo de construção no geral, na didática, na questão das aulas, na questão administrativa, no conhecer a universidade e buscar uma construção coletiva, porque percebo que não se tem um coletivo consolidado, apesar de sermos diversos professores, não formamos um coletivo. Penso que começa já com o fato de participar de alguma comissão, como no meu caso, visto que estou na comissão de reformulação de PPC, isso possibilita alguns diálogos com os colegas, para que possamos conseguir construir essa proposta da Educação do Campo, visto que ela não se constrói sozinha, e não tem como se isolar na universidade, como eu comecei a perceber quando cheguei, principalmente na Unir.

Lembro que nós chegamos aqui em janeiro, eu e outra professora que é da física e, em fevereiro, tivemos uma reunião na qual já fomos indicadas para essa comissão do PPC. Estávamos chegando e não tínhamos aula ainda, por isso já entramos na comissão. Acho que foi um equívoco do coletivo, do colegiado do curso, porque me pergunto como duas pessoas que não vivenciaram o PPC antigo tinham condições de reformular alguma coisa. O segundo equívoco é que nos deram um prazo curto para refazer o PPC, que deveria estar concluído em dois meses.

Como havia outra professora nessa comissão, acabamos deixando muitas atividades para ela, pois ela já tinha um tempo no curso. Havia outro professor que hoje é o coordenador do curso, mas ele também não tinha experiência de PPC. No primeiro momento, fomos deixando para a outra professora. Íamos para as reuniões, discutíamos, mas quem tinha o “PPC na cabeça” era a outra docente.

Passado um tempo, a partir de junho, nós começamos a nos dar conta de que, em menos de um ano, era impossível construir de forma minimamente decente a reformulação do documento. Assim, foi a partir de junho que iniciamos os trabalhos, e comecei a entender e poder contribuir com a construção do PPC do curso, pois tinha, no começo, certa cobrança por ser pedagoga. Com relação a essa experiência, penso que está sendo interessante essa

atividade para o conhecimento do curso, pra que eu perceba o que se propôs em primeiro momento e porque se propôs.

Conseguimos reunir com os movimentos, com os professores. Nesse momento, um problema que houve foram alguns atritos entre alguns professores que chegaram com os professores da pedagogia. Isso foi uma desvantagem para o curso, pois o documento ficou nas mãos de quem chegou, e quem chegou não sabia como o documento tinha sido pensado, ou seja, tivemos que pensar o documento novo “do nada”, sem a experiência do anterior na reformulação. Entretanto, durante o processo, conseguimos nos aproximar de alguns docentes, não de todos, porque alguns negaram a aproximação. Como cheguei agora, não sei quais foram os problemas, sei que houve, mas acho que consegui compreender e contribuir nesse processo de redefinição do programa.

Estamos conseguindo, minimamente, construir o curso, não sei se está bom, mas estamos conseguindo fazer um esforço de pensar o tempo comunidade, que era pensado como um ideal, com a ideia de que todos os professores acompanhariam todos os tempos comunidade, fato impossível, até porque não há recurso por parte da instituição. Além disso, outro desafio que se apresenta é como aproximar os movimentos, as entidades ou as escolas para que consigamos ter um acompanhamento mínimo, que não seja largado, mas também não seja idealizado para que possa acontecer durante o curso. Inclusive, conseguimos colocar outras discussões no colegiado, das necessidades que nós temos, porque nós vamos conhecendo e ouvindo as histórias de professores que negavam totalmente a formação, que acham que a formação da Educação do Campo não tem que ser com os movimentos sociais, que isso só atrapalha, que quem manda aqui somos nós, que somos doutores. Há uma questão aqui, na universidade, que todos são doutores.

Assim, as discussões do PPC foram longas, demoradas e estouramos todos os prazos quatro vezes, inclusive estamos novamente com o mesmo problema de tempo. Apesar de tudo, vejo que foi importante, porque conseguimos trazer outras discussões para o coletivo, para dizer que o movimento social tem que estar presentes nas reflexões do grupo, que é importante, pois a Educação do Campo é o movimento social.

Sobre o planejamento das minhas aulas, tenho buscado a inspiração no que foi o meu curso, não de um professor específico, apesar do fato de que, quando organizo minhas aulas, leio muito a professora Paludo, mas não creio que minhas aulas sejam como as dela. Lembro-me dela, talvez por ser uma pessoa que me acompanhou por todo o curso, mas tento buscar um pouco a metodologia do que foi nosso curso, que foi muito trabalho em grupo, leituras de textos, discussões, apresentações dos grupos, mas também com a explicação dos professores.

Na época em que eu estudei, os professores usavam muito mais o quadro e a oratória do que o *datashow*. Hoje, por outro lado, uso muito o *datashow*, usei esse recurso até quando durante os concursos de que participei, como uma segurança para não esquecer o que deveria falar, caso ficasse somente com o quadro. Inclusive, acho horrível escrever nesses quadros de vidro, e o *datashow* me oferece certa segurança, por exemplo, para o segundo semestre, apresentei um pouco do que foi a avaliação realizada com as turmas do primeiro, pedindo para escreverem o que eu poderia fazer para melhorar a minha prática de sala. Acho isso interessante e, por isso, trago um pouco do que falaram também. No primeiro semestre, não apresentei todos os textos na primeira aula, só apresentei muito rapidamente, não usei vídeos e filmes e eles avaliaram que isso foi uma coisa que faltou. No segundo, por outro lado, estou tentando trazer essas metodologias.

Sobre as tecnologias nas minhas aulas, uso *datashow*, poucos filmes. Temos dez encontros presenciais, acho que, se trabalhar muito com filme, terei muita dificuldade de dar conta do todo da disciplina. Com isso, trabalhei com um filme e alguns vídeos, que argumentam do que estou tratando para não ficar só eu falando, além de muitos trabalhos em grupo, mas, de tecnologia nas minhas aulas, só *datashow* e filme.

No que diz respeito à formação do professor na era tecnológica, penso que a tecnologia contribui para a prática, desde que se tenha um critério de uso, porque o celular pode atrapalhar se não for bem usado. As turmas, no geral, usam o celular, porque os textos estão em PDF e, como a maioria não tem condição de imprimir, eles leem os textos no celular. Sei que nem todos os alunos têm computador, com isso eles leem os textos no celular, acho que é uma contribuição, porém o problema é que o aluno está no texto e, daqui a pouco, está no *WhatsApp*, no *Facebook*, se o conteúdo da aula estivesse sendo discutindo, tudo bem, mas não está. Neste caso, vejo que a tecnologia atrapalha um pouco. Penso que o *datashow* é importante, mas ficar só nele também atrapalha, passou de uma hora com o *datashow* acabou a aula. Acredito que, tendo intencionalidade e organização, a tecnologia consegue contribuir com a prática do professor, mas fazer a aula toda só na tecnologia não é o caminho, a meu ver, porque ela pode servir como suporte, como apoio somente, visto que a prática não é videoaula.

No que diz respeito aos saberes que mobilizo na minha prática, penso que eles não vêm de um lugar só. É o saber historicamente acumulado pela humanidade, que fui adquirindo na minha prática. Penso que algumas questões, inclusive na minha história de vida, por ser camponesa, contribuem com o conhecer e compreender alguns problemas, por



exemplo, compreendo quando um aluno diz que não tem como digitar, pois aprendi a digitar fazendo meu TCC.

A questão das teorias, principalmente da Pedagogia, o que mais contribui para a minha conduta em sala de aula, hoje, é a teoria advinda da Pedagogia, por mais que, na pós-graduação, eu tenha tido um aprofundamento do que tive na pedagogia. Entendo que não é só isso, pois o conhecimento que obtive nos cursos de formação não formais também contribui com minha prática. Inclusive, penso que boa parte da superação desse medo de ser professora, de falar, veio com a prática não formal.

Quanto ao aprender do formador, entendo que ele aprende a ensinar em vários lugares, inclusive na sala de aula em si, a turma que está na aula vai aprendendo, inclusive o que é bom e o que não é bom de um professor, mas, também, aprende em outros espaços educativos. Nós temos muitos discentes que são dos movimentos sociais, de associações, e geralmente quem está em associação está ligado à comunidade. Penso que esses locais também contribuem com o aprender a ensinar.

Referente ao meu relacionamento com os alunos, eu posso relembrar duas questões já previamente mencionadas aqui, principalmente, com esse aluno que é policial, mas que aconteceram mais para o final do semestre. Nesse segundo semestre, houve uma situação em sala de aula em que eles me acusaram de autoritária, porque eles tinham esquecido um trabalho e reforcei que tinha a apresentação do trabalho combinado e ocorreu uma discussão em classe.

No geral, tenho uma boa relação com eles, porque me coloquei como alguém “aprendente” e eles contribuem, no sentido de dizer como poderia ser a aula, penso que está sendo uma relação de construção, por mais que haja críticas. Outro ponto que, para mim, é um pouco estranho, principalmente pela diferença entre Rondônia e Santa Catarina, é a questão do meu tratamento como “senhora”, algo que é muito forte aqui. Alguns alunos do curso me chamam de senhora e outros me chamam de Cla, é uma distância grande entre os termos. Quando me chamam de senhora, tento entender como uma questão da região, mas entre “senhora” e “Cla” há uma diferença extrema.

Outra questão que, no começo, tinha certa dificuldade, aqui, foi o uso do *WhatsApp* com a turma, eu pensava: “passo ou não passo o *WhatsApp* para os alunos?”, “entro ou não entro nos grupos da turma?”. No começo, fiquei resistente em relação a isso e não passei para ninguém o meu número, porém, agora, entrei nos dois grupos das turmas. Tem um tratamento que é muito pessoal, sobre o qual deve ser feita uma reflexão, por exemplo, de um aluno enviar, à meia-noite, uma mensagem pedindo algumas informações. Penso que não deve ser

uma questão única minha e nem da instituição. Acredito que essas relações virtuais precisam ser trabalhadas, não é um amigo íntimo da família, penso, como professora, preciso cuidar um pouco dessa relação.

Sobre o formador e sua formação, penso que é algo extremamente sério, como diz Paulo Freire. A questão da responsabilidade docente, que não é algo fora da vivência das pessoas, é que os professores precisam trabalhar esse conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Penso que isso é um fator importante, como concilia o conteúdo com a metodologia, que não é algo que vai ser totalmente autoritário, tradicional, para trabalhar unicamente o conteúdo, mas também não vai deixar tudo solto, não vai trabalhar só com música, com brincadeira.

Para o professor formador iniciante, eu penso que a formação é muito importante. No meu caso, que estou aqui há dez meses, penso que falta uma formação do colegiado e dos professores. No caso da Educação do Campo, percebo que todo curso da Educação do Campo é específico, por isso precisa de uma formação específica. Acerca da Alternância, por mais que eu tenha vivido essa, não me aprofundi na teoria sobre essa parte da formação dos estudantes. Logo, penso que, para quem chega e que nunca viu a Alternância e nunca estudou-a, é necessária uma formação mais profunda.

Sobre a avaliação, é fundamental também ter formação, principalmente sobre quais são as concepções de avaliação, porque essa avaliação na concepção como ela ocorre, não é só o caso de ser prova ou de só poder ser prova, mas deve-se pensar em como lidar com outras formas de avaliação e que, caso exista a prova, ela não seja vista como um castigo. É necessário levar em consideração quais as concepções de avaliação que existem e o que é a Educação do Campo. Somado a isso, é necessário ter uma formação permanente sobre a Educação do Campo, sobre o que é a Educação do Campo, o que era há 10 anos e o que é hoje, levando em conta quais são os cursos de licenciatura dessa área, quais são as universidades que já passaram por isso e como a experiência pode ajudar a superar os problemas. Essas questões para o professor iniciante, em sua formação, é essencial.

Em relação à expectativa do trabalho como professora formadora e o curso, penso que seja continuar sendo professora na Universidade. Espero um dia conseguir ter mais segurança na sala de aula, porque hoje ainda não tenho essa segurança, e espero, também, conseguir fazer o tripé ensino, pesquisa e extensão. Preciso disso, porque estou com dificuldade em conciliar e desenvolver esse tripé. Fico pensando em como posso conseguir realizar isso, a partir do que foi a minha trajetória acadêmica, de militância, trazendo essa experiência para o curso.

Acredito que, no curso de Educação do Campo, é necessário discutir a questão das mulheres, das relações patriarcais, isso na universidade, na sala, que tem relação com as formas de tratamento dos alunos. Com relação aos problemas que ocorreram comigo nas duas turmas, compreendo que, se eu fosse um homem, os alunos não teriam se manifestado da forma que o fizeram. Essa é a minha expectativa de conseguir desenvolver o tripé que já comentei e trazer a minha bagagem acadêmica e social para a Educação do Campo, em construção com as turmas, talvez isso melhore o meu relacionamento com os alunos.

A minha expectativa sobre o curso, é que ele esteja ligado com o que penso como docente: que consigamos ter essa relação do curso como o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, mas que seja uma relação de docentes, discentes e movimentos. Penso que, para construir a Educação do Campo, isso é necessário. Por mais que existem universidades em que as coisas são diferentes, a nossa ainda está limitando a questão da matrícula a uma carta de apresentação do movimento ou da escola. Nesse contexto, acredito que vai haver um momento em que será necessário abrir o curso para outros públicos, pois não vai ter militante sempre para realizar o curso, mas, mesmo assim, é necessário que os movimentos estejam na construção como sujeitos do processo, vejo que eles não estão cumprindo esse papel por dificuldade financeira da universidade.

No caso da política de inclusão da instituição, posso dizer que há certa inclusão, até porque até 70 ou 80% dos estudantes são da classe trabalhadora. Não é uma universidade onde se estuda uma elite privilegiada e, por isso, penso que a Assistência Estudantil tem beneficiado. Para a Educação do Campo, acho que, justamente, pelos alunos terem uma semana tão intensa de aula, muitas vezes à noite, não há uma vivência da vida universitária. Nesse sentido, talvez haja uma necessidade de inclusão.

Por exemplo, na última seleção de auxílios, muitos alunos do curso se inscreveram na política geral da Universidade. Entendo que essa política é insuficiente, mas se sabe que esse não é um problema da instituição, é uma questão nacional, das universidades federais hoje, que estão com corte de recurso. Para o curso de Educação do Campo, em si, acho que por ser a especificidade que existe, no sentido da Alternância, deveria ter uma assistência com relação à questão específica de inclusão, no quesito de que eles não têm alojamento, não tem uma moradia digna aqui. Muitos alunos ficam na casa de uma professora, a qual cedeu uma casa para eles por um tempo, mas esse tempo está se estendendo, porque não há alternativa.

Agora, está sendo construída uma alternativa paralela com a associação de estudantes em uma doação feita por terceiros, mas a universidade não se compromete. Vejo que é uma universidade muito conservadora, talvez a cidade seja muito conservadora, nós estamos num

estado em que a violência no campo é muito forte, é um estado em que há muito feminicídio, e a questão das mulheres é muito complicada. Este ano mesmo houve uma aluna do *campus* que foi morta pelo companheiro. Por mais que exista uma miscigenação étnica, que foi construída pelo país todo, há muito preconceito. Por exemplo, temos um aluno indígena que praticamente não fala português e não entende a nossa língua. Na verdade, há três indígenas, um que tem mais dificuldade, um que se vira muito bem, que usa o português no cotidiano, o outro se vira, e que tem muita dificuldade e não conseguimos fazer uma política de inclusão. Penso que ele não está incluído na turma. Inclusive, acho que ele vai reprovar em mais de uma disciplina por conta disso.

Acredito que falta, nesse sentido, uma política de inclusão com os alunos indígenas, pois é uma comunidade universitária, em sua maioria, muito racista, tanto com indígenas quanto com os negros, sendo que estamos num espaço onde há comunidades indígenas em todos os lugares. Aqui, os alunos nossos são de Cacoal, aqui do lado, mas há alunos em Ji-Paraná, o que ainda é um desafio. Além disso, a acessibilidade da universidade é um problema, porque acredito que um cadeirante não conseguiria subir aquela rampa, pois até para caminhar é difícil. Compreendo que estamos num momento muito tenso e difícil no Brasil, mas penso que dentro da universidade a Educação do Campo é uma esperança de acesso à educação a que nós camponeses/as fomos excluídos no processo educativo do Brasil. É a esperança de uma construção coletiva, que necessita dessa construção, porque, mesmo quando não há a tensão e as contradições no cotidiano, ela força para isso.

Há a necessidade do/a professor/a escutar o/a aluno/a, porque não há como não escutar. Diferente de alguns aqui no *campus*, por exemplo, no curso de Agronomia, se o professor se não quer escutar, não escuta e pronto. No caso do contexto da Educação do Campo não, ela exige a própria dinâmica da Alternância, ou seja, a necessidade de abrir espaço para o estudante e para suas necessidades. Dentro da universidade, a Educação do Campo é uma contradição da sociedade e também da universidade, que força a mudança, que, inclusive, é necessária. A licenciatura em Educação do Campo é uma esperança. É possível construir uma universidade democrática, justa e igualitária. Não é fácil, mas é possível.

### **6.3 Professora formadora Eliana**

Sou Eliana, nasci no município de Jaru, aqui no estado de Rondônia, em 11 de julho de 1985. Meu pai é agricultor com o Ensino Médio completo, e a minha mãe é dona de casa, com o Ensino Fundamental completo. Tenho dois irmãos, uma irmã de 36 anos de idade e

enfermeira. O meu irmão tem 31 anos de idade, tem o Ensino Médio completo e trabalha com meu pai. Sou casada, não tenho filhos, meu esposo tem 34 anos, e é professor de Francês. Ele possui Mestrado na área de Línguas.

Com relação à atividade docente na minha família, tenho algumas primas que são professoras na Educação Básica, e, no Ensino Superior, tenho um primo que trabalha numa universidade privada em São Paulo. A minha família não influenciou a minha escolha de ser professora e nem formadora, pois tive bastante liberdade para escolher o que queria, por isso posso dizer que eles nunca influenciaram, até porque não é o universo deles. Na verdade, a minha escolha foi até uma surpresa para eles, conforme fui evoluindo, do mestrado para o doutorado, depois passar num concurso público para professora no Ensino Superior.

A minha formação básica foi em escola pública, na mesma cidade em que nasci. Sobre os pontos positivos e negativos desse período, posso afirmar que foi um “ensino fraco”, pois havia muita ausência de professores. Eles não conseguiam completar os livros das disciplinas de cada ano, principalmente nas disciplinas de Exatas, e eu sempre tive dificuldade em Matemática, e, para piorar, não tive bons professores. Quem me ajudava muito era uma prima que é licenciada em Matemática.

Minha trajetória no Ensino Superior começou no Bacharelado em Agronomia no Centro Universitário, em Ji-Paraná/RO, *campus* da Universidade Luterana no Brasil (ULBRA). O que me motivou a escolher o Curso foi a região onde moro, que é essencialmente rural, e tinha vontade de trabalhar na área de agricultura, mas não tinha vontade de trabalhar na área animal. Durante o curso, me identifiquei com a área de solos e, assim, resolvi me especializar na área.

Em relação à prática dos meus formadores, eram professores mais experientes. Alguns tinham até 10 anos de carreira, em Ji-Paraná. Atualmente, a maioria dos professores não está mais na instituição, estão em instituições públicas. Sobre os pontos positivos das suas práticas, lembro principalmente de um professor, que tem Doutorado na área de Fisiologia Vegetal, e ministrava aula dessa disciplina. Era uma área da qual eu gostava e com a qual me identificava, principalmente pela dedicação do professor. As aulas dele eram teóricas e práticas, instigantes e interessantes, pois ele dominava mesmo o assunto.

Isso é uma coisa que lembro até hoje, porque, na verdade, ele foi um exemplo e inspiração para que eu fizesse a pós-graduação. Esse foi um ponto positivo. E um ponto negativo é que, para algumas disciplinas, a instituição e o curso não possuíam professores específicos da área, eram outros professores que ministravam as aulas e, devido à falta de domínio, fiquei com uma lacuna nessas disciplinas. Na graduação, sempre tentei fazer algo a

mais, não só ficar em sala de aula, participava de estágios em laboratórios, nas áreas experimentais da universidade para ter um diferencial e ter experiência com a prática e a pesquisa.

Sobre o Estágio da Graduação, o que me marcou foi a época que estagiei num laboratório de solos, pois, dentro da agronomia, solos sempre foram a área com que mais me identifiquei, e a que mais gostava. O estágio no laboratório de solos da faculdade foi o que mais me marcou, por haver me possibilitado ter experiência em uma área que gosto. Vejo que nesse estágio não ocorreu algo que me direcionasse para a docência, mas foi importante e influenciou na continuidade da pesquisa e na minha busca por uma pós-graduação.

Em relação ao ensino, a pesquisa e a extensão durante a minha graduação, posso dizer que a participação em eventos científicos não foi algo impactante, nessa época. Até porque a gente vive meio isolado, aqui, em Rondônia. Os congressos nacionais específicos de nossa área são no sul e no sudeste, e, por isso, participei apenas de um congresso nessa época. Alguns docentes nos estimulavam a publicar trabalhos de disciplinas em Anais de congressos, e, frequentemente, a Universidade organizava cursos de extensão.

No âmbito da Iniciação Científica, recordo-me de que houve incentivo para continuar os estudos e ir para a pós-graduação. Depois realizei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma pesquisa que desenvolvi de forma mais individual, foi o momento que tive mais contato com a pesquisa e isso me incentivou a cursar o Mestrado. Foi em uma época em que se expandiu o número de bolsas e havia mais oportunidade para os estudos.

Cursei Mestrado no Acre, na Universidade Federal do Acre (UFAC), na área de Produção Vegetal. Nesse período, o programa possuía um convênio com a Capes, com o qual passei quatro meses na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Isso foi bom, porque era uma Universidade que possuía um programa de Agronomia em nível de excelência, nota seis. Quando terminei o Mestrado, como a maioria faz, cursei o doutorado na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), em Recife, em um Programa de Ciência do Solo. E, nesse tempo de quatro anos, também realizei o Doutorado na modalidade sanduíche nos Estados Unidos, no Texas.

Sobre a minha formação continuada, pretendo fazer um pós-doc, provavelmente quando terminar o Estágio Probatório, se nenhum outro colega que for mais antigo do que eu sair para a continuação de formação. Em relação ao meu percurso na docência, não atuei na Educação Básica e, no Ensino Superior, ocorreu quando fazemos pós-graduação, só temos dois caminhos: ou vamos para uma universidade, ou para um Instituto de Pesquisa. Quando

terminei o Doutorado, fiquei ainda seis meses no Recife, com uma bolsa de pós-doc, mas tinha vontade de voltar para Rondônia.

Após seis meses no pós-doc, decidi voltar para Rondônia. Quando retornei, não tinha nada em vista. Antes disso, havia participado também de dois Concursos, um deles para o Instituto Federal Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), no qual fui bem classificada, em segundo lugar e poderia ser chamada. Mas, sempre achei que tinha mais vocação para ir para a universidade do que para um instituto de pesquisa, porque, no instituto de pesquisa, às vezes, você não tem tanta liberdade para pesquisar o que você deseja. Na universidade, por outro lado, o leque é mais aberto. Além disso, o que me motivou a ser professora universitária foi a experiência na pós-graduação, pois convivemos com muitos alunos de iniciação científica, e, mesmo não estando em sala de aula, nos laboratórios, estamos sempre em contato, ensinando, o que nos desperta, também, para a docência.

Sobre a contribuição das minhas formações para ser professora formadora, acho que contribui, pois ministrei aulas em ambos os cursos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, mas, principalmente, nas Ciências da Natureza. E, as minhas disciplinas são específicas da área de Agricultura ou Manejo de Recursos Naturais. Tento contribuir para a formação dos alunos, demonstrando como esses temas podem ter uma abordagem mais prática, que desperte a atenção deles dentro das disciplinas de Ciências da Natureza, ou de Educação Ambiental de uma forma geral.

Em relação aos desafios e dificuldades na minha prática como professora iniciante, posso dizer que são vários desafios. Quando tomei posse e comecei a ministrar aula, levei certo “choque”, porque, como a minha graduação não é Licenciatura, é Bacharelado, não tenho nenhuma formação pedagógica, até porque a pós-graduação não fornece isso. Você faz um estágio de docência com um professor, mas aquilo não te prepara efetivamente para a sala de aula. Você chega despreparada para dar aula. Por exemplo, o plano de ensino eu aprendi a organizar devido aos concursos, pois procurei alguém para me orientar.

Outro desafio foi o planejamento de aula, com o qual senti dificuldades, pois nunca tive formação para isso, mas tento pensar qual é o nível de conhecimento do aluno relacionado àquele assunto que vou ministrar, assim tento preparar a aula baseado nisso. Outro desafio é trabalhar com disciplinas que não são, especificamente, relativas à minha área, por exemplo, tenho que trabalhar com disciplinas Agroecologia, Agricultura de Base Ecológica, mas não tenho formação específica nesse assunto, logo o meu desafio é aprender sobre o assunto para poder ensinar com qualidade o conteúdo aos alunos.

No campo da pesquisa e extensão, como desafio, atualmente vejo a questão do financiamento. Às vezes, você tem uma boa ideia, um bom projeto, mas não tem quem financie, por exemplo, tenho agora um projeto de extensão, com os alunos da educação no campo, relacionado com hortas escolares. O projeto é executado em um município que fica a 200 quilômetros daqui, município de moradia da dos alunos do curso, mas não recebo as diárias para ir atender ao projeto. Outro desafio, também, é tentar aliar aquela ação que vou realizar com ensino e aprendizado, que é a futura área de atuação dos alunos.

Sobre a contribuição da graduação e pós-graduação na minha prática pedagógica, acredito que contribuí sim. Acho que o conhecimento adquirido e, como tinha dito anteriormente, o contato com os alunos de iniciação científica, o fato de trabalhar com eles, ensiná-los, ainda que seja só dentro do laboratório, contribuem como experiência para ser professora.

Quanto ao meu primeiro dia de aula, aqui, lembro-me, principalmente, de estar insegura, porque era uma disciplina que não era a minha realidade, me senti um pouco insegura e despreparada, mas acho que isso também foi bom, para me esforçar, tentar fazer o melhor que pudesse. Sobre o apoio institucional na universidade, lembro que, quando entrei, tivemos um curso de formação. Na verdade, acho que uns dois meses depois que entrei, mas não participei do curso, porque precisei fazer uma cirurgia. Destaco, talvez como apoio institucional, uma conversa informal com um professor mais experiente, ou um professor do curso de Pedagogia.

Referente à minha escolha de trabalhar na instituição, eu pensei em iniciar meu trabalho aqui na Universidade, porque sou do estado. Tinha aquele sonho de contribuir, mas, às vezes, a universidade é muito burocrática e isso desanima a minha permanência no local; além disso, gostaria de atuar em um curso mais relacionado com a minha área de pesquisa. Talvez isso faça com que, no futuro, eu busque outro *Campus* ou outra Universidade.

No que diz respeito às condições de trabalho, como pontos negativos, posso mencionar, principalmente, os relacionados ao espaço físico para trabalharmos, temos dificuldade até em sala disponível para professor trabalhar, diariamente, no *Campus*, laboratórios sem a mínima estrutura física e péssimo serviço de internet. Além disso, percebo que os aspectos históricos e regionais interferem na minha sala de aula, o que não desejo comentar no momento.

Sobre a minha avaliação, nesse um ano e oito meses na instituição, como professora formadora iniciante, posso afirmar que, durante esse período, adquiri certa experiência em sala de aula e “amadureci” como profissional, mas me sinto desmotivada em relação a essa



conjuntura política atual do país, que influencia muito aqui e a escassez de recursos para fazer o nosso trabalho de forma adequada.

Referente ao projeto de curso, eu conhecia o plano do curso, porque pesquisei, realizei uma leitura dele quando estudava para o concurso. Atualmente, temos elaborando o novo PPC, de acordo com o que acreditamos que é necessário para o curso. Em relação à socialização entre os colegas nesse meu período de iniciação à docência, não recebi nenhum incentivo. O incentivo que a gente tem, às vezes, é que muitos colegas do curso estão muito empenhados e são esforçados em melhorar ou tentar resolver os problemas.

Temos um grupo de professores, não todos eles, mas sua maioria, que estão se esforçando para melhorar o curso dentro do possível. Acho que, por sermos formados por um grupo de professores de duas áreas diferentes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, sempre há embates. Não com todos os professores, mas com alguns deles. Entendo que as nossas relações interpessoais precisam melhorar, “amadurecer”, ser mais profissionais.

Sobre o meu planejamento pedagógico, atualmente, como tenho uma experiência com os alunos e visitei a comunidade, mobilizo conhecimentos da realidade que conheço. E, segundo, sempre tento pensar em uma abordagem que irá contribuir para a formação pedagógica dos alunos, como futuros professores da educação no campo. Por isso, tento trazer situações práticas para esses alunos, e pesquiso, também, em literatura atualizada mais direcionada para a Educação do Campo.

No campo do ensino, da pesquisa e da extensão, especificamente na Educação do Campo, tenho buscado aliar a teoria com a prática, principalmente na minha área, agriculturas e solos. No momento, não há recursos para fazer o tempo comunidade no curso, de ir à comunidade dos alunos, mas tento orientar para que possam fazer um trabalho prático. Os trabalhos práticos objetivam aplicar o conhecimento teórico e, também, possibilitar que, futuramente, eles possam reproduzir como os seus alunos. Sobre a extensão e a pesquisa, eu sempre tento realizar projetos que estejam relacionados ao universo de formação dos alunos. Em relação à pesquisa, ainda não organizei nenhum trabalho que envolvesse os alunos da Educação do Campo, mas, agora, com as orientações de trabalhos de conclusão de curso, iniciei pesquisas com esses alunos.

Sobre as novas tecnologias, na minha prática pedagógica, não tem como usar isso na educação no campo de modo permanente. Uso o que temos disponível na instituição, tais como: *datashow* e computador. Temos um laboratório de informática, mas muitos alunos têm dificuldades para acessá-lo, porque muitos deles não sabem usar o computador ou têm um conhecimento limitado. Tento forçá-los a utilizar e aprender, por exemplo, a enviar arquivos a

partir de plataformas *on-line*, em que todos podem acessar os arquivos e comentar, tornando essa comunicação mais dinâmica. Quanto às dificuldades dessas tecnologias na formação do professor, digo que são, principalmente, em relação ao nível de conhecimento dos alunos, até sobre os temas básicos da tecnologia, como manusear um computador, como usar os arquivos do *Office*, por exemplo, ou acessar a internet.

Sobre os saberes na minha prática, posso falar em relação a alguns autores. Dentro da minha área, tento utilizar autores que trabalham com temas que eles conhecem que eles têm interesse. Por exemplo, na área da Agroecologia, o principal autor é o Altieri<sup>82</sup>, e, com isso, sempre tento utilizar suas bibliografias como base. Outra referência é a Primavezi<sup>83</sup>, que trabalha com manejo ecológico do solo e realiza uma abordagem prática sobre o tema, a qual acredito ser interessante para a realidade dos alunos.

Referente à influência dos saberes da minha trajetória, eu acredito que eles influenciam, sim, o meu fazer docente, por exemplo, na minha área, sempre estudei a área de solos, não a agricultura de uma forma geral. Claro que ela vai influenciar, mas a gente sempre tem um olho mais específico na ciência do solo. Nesse caso, por exemplo, eu uso a bibliografia da Primavezi, porque a conheço desde a Graduação e ela, talvez, tenha sido uma pessoa que tenha contribuído sim.

Em relação ao fato do professor formador aprender a ensinar, acho que isso acontece no dia a dia do professor. Você tem que fazer uma autorreflexão também, de como ministra aula. Além disso, há as avaliações discentes, que podem contribuir para identificar algumas falhas na nossa prática de ensino. Com a autorreflexão, por exemplo, ministro uma aula sobre um determinado tópico, depois o aluno realiza uma avaliação e, se a maioria dos alunos obteve baixo rendimento, imagino que o problema não é só do aluno, mas talvez seja necessário que eu mude a minha forma de abordar o assunto. Além disso, uma formação continuada pode contribuir para melhorar nossas aulas. Entendo que esse processo pode ocorrer via autoformação do próprio professor ou por cursos ofertados pela instituição, pois o professor precisa sempre procurar melhorar, fazer sua autocrítica, mas a instituição também. Ela deve promover cursos de formação pedagógica docente.

---

<sup>82</sup> Miguel Altieri é engenheiro-agrônomo pela Universidade do Chile (1974); mestre pela Universidade Nacional da Colômbia (1976); PhD pela Universidade de Florida (1979); professor na Universidade da Califórnia. Disponível em: <<https://www.socla.co/wpcontent/uploads/2014/Agroecologia-Altieri-Portugues.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

<sup>83</sup> Ana Maria Primavezi é uma renomada engenheira agrônoma. Formada em 1942, ela é grande responsável por diversos avanços no estudo de manejo ecológico. Foi professora na Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<https://ciorganicos.com.br/biblioteca/a-vida-de-ana-maria-primavesi/>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Em relação ao meu relacionamento com os alunos, acredito que é uma relação boa, concluo isso porque muitos alunos vieram me procurar para orientar o TCC, tenho uns oito alunos como orientandos e nunca tive nenhum problema com os alunos. Também tento seguir, vamos dizer assim, uma “cartilha”, por exemplo, sempre que início uma aula, gosto de apresentar o plano de ensino, se os alunos concordam e se têm alguma pergunta, e assim eles estão cientes de como serão avaliados durante o semestre. Tento deixar essas coisas bem claras, pois entendo que é a partir da falta de entendimento nas formas de avaliação que ocorrem os problemas entre alunos e professores na sala de aula.

Sobre as dificuldades de formar um novo professor para a Educação do Campo, acho que a dificuldade é ter pouco contato presencial com o aluno. Como eles vêm e ficam, cada turma, uma vez por mês, permanecendo por apenas uma semana, esse pouco tempo de contato presencial prejudica, por exemplo, a necessidade de tirar dúvidas e dos participarem de grupos de pesquisa, por exemplo. Referente à formação e atuação do professor, penso que é importante o aluno ter essa percepção de que, como professor, ele sempre tem que relacionar as matérias de sala de aula com o cotidiano, é didático e torna o entendimento mais fácil para o aluno.

Sobre a minha expectativa como professora formadora e o curso, espero que eu possa contribuir de forma positiva para formação do pensamento crítico dos alunos, e tenho me esforçado para isso. Como temos alguns problemas no Curso, espero que ele seja um curso contínuo e permanente, que tenha entrada regular de turmas, pois há uma demanda muito grande em Rondônia, pela formação de professores para trabalhar nas áreas do campo, apesar de entender que estamos na contramão da política de Estado, que é fechar as escolas rurais e levar os alunos para estudarem nas cidades.

No tocante à política de inclusão na Universidade, pelo menos pela experiência que temos nesse *campus*, é a de que ela não está totalmente desenvolvida, sendo modificada conforme a demanda. Por exemplo, antes, não tínhamos nenhum cadeirante na instituição e os prédios não eram adaptados para tal finalidade. A partir do momento que uma cadeirante ingressou na universidade, até por força judicial, a instituição precisou se adaptar para recebê-la.

Um ponto que gostaria de destacar, para encerrar a entrevista, é que tive um “choque” inicial na carreira docente, porque, pelo menos na minha área, não somos preparados para isso. Somos preparados, na pós-graduação, para trabalhar com a pesquisa. E isso é muito enfatizado e ressaltado na pós e, apesar disso, não há formação pedagógica e, quando iniciamos a carreira docente, percebo claramente que não estamos totalmente preparados para

ministrar aulas. A gente tenta se adaptar, pois isso é importante as formações pedagógicas, a fim que busquemos melhorar a prática docente. A organização curricular não contemplou essa formação pedagógica, pelo menos, quando fiz Doutorado, não havia. Nem no Mestrado havia uma disciplina específica de Metodologia do Ensino ou algo assim. Temos só o Estágio em Docência que, caso o estudante seja bolsista, tem que ser realizado.

Assim, para o professor que está começando a carreira, registro que esse professor provavelmente vai vir de uma realidade bem diferente da do aluno, com isso, acredito que o docente deve, inicialmente, entender a realidade cotidiana daquele aluno. Como exemplo, o nível de conhecimento teórico, porque, às vezes, o aluno terminou o Ensino Médio, mas teve um nível de aprendizado baixo ou está há tempo “fora da escola”. É tentar compreender aquele sujeito, a realidade do aluno, pois, assim, o professor poderá contribuir com a formação do discente.

#### **6.4 Professora formadora Elisa**

Sou Elisa, nasci em 1968, no estado do Rio Grande do Sul, localização rural. A minha mãe, durante boa parte de sua vida, trabalhou em casa e o meu pai trabalhava na terra. Meu pai tem o Ensino Médio completo, e minha mãe o Ensino Médio incompleto. Tenho onze irmãos, e, comigo, são doze filhos. Hoje, somos dez, porque minha irmã mais velha é falecida e meu irmão mais novo também. Tenho duas irmãs com mestrado, outros irmãos que nem concluíram o Ensino Médio, variando muito os níveis de escolaridade. Uma de minhas irmãs ainda cursa o Ensino Superior. No caso dos meus irmãos, alguns são advogados, outros professores na rede pública de ensino, além dos que trabalham no campo.

Sou casada, meu esposo possui o Ensino Médio completo e trabalha no campo. Sou mãe de quatro filhos. Dois deles são zootecnistas e uma é agrônoma. A mais nova cursa Educação Física. Com relação à influência da minha família na minha escolha em ser docente, não vejo que houve essa influência, pois ser professora foi um acaso, foi uma possibilidade, pois gostaria de cursar o curso de Psicologia. Como não havia possibilidade de realizar esse sonho, me formei em Pedagogia. E, hoje, dou graças a Deus por esse acaso, porque é a paixão da minha vida.

Entendo também que não houve influência da família para ser professora formadora, porque isso foi uma consequência da minha trajetória. Desde que ingressei no curso de Geografia, no final do curso de Pedagogia, me inseri num grupo de pesquisa da Universidade. Esse grupo contribuiu para me tornar formadora, inclusive foi esse grupo que criou o curso de

Pedagogia na modalidade da educação a distância (EaD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Comecei a escolarização numa escola de religiosa, e fiquei lá até a segunda série, pois a escola fechou, com isso reiniciei meus estudos em uma escola pública. Terminados os estudos, fui fazer o curso de Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), visto que foi a opção que eu possuía no momento, pois era muito difícil entrar em uma Universidade Federal.

Quando ingressei no curso de Pedagogia, a decisão, ainda era muito difícil, para mim, porque havia o meu interesse pela Psicologia, que surgiu do meu trabalho como voluntária com pessoas com deficiência específica. Depois, fui trabalhar como auxiliar de fisioterapia. Por não conseguir ingressar no curso de Psicologia, devido ao investimento financeiro, optei cursar o Curso de Pedagogia, pois vi, no currículo do curso, muitas teorias da Psicologia, e pensei: “fica mais próximo da Psicologia, depois vou juntar dinheiro e fazer Psicologia”. Todavia, me apaixonei pelo curso de Pedagogia. Antes de concluir o curso, participei da seleção para ingressar no curso de Geografia da UFPel e muitas coisas que consegui pensar sobre a minha formação foram por meio do curso de Pedagogia, ainda com toda trajetória vivenciada.

Sobre as práticas dos meus professores da Educação Básica, percebo muitas coisas positivas, na verdade, mais coisas positivas do que negativas. Tive uma professora, a partir da 5ª série (hoje 6º ano), que me incentivava à leitura, o que foi uma coisa bacana. Era uma professora de Português e, todas as semanas, ela levava livros para a sala de aula, uma coisa a que a gente não tinha acesso em casa. Esse foi um marco na minha vida, com relação à leitura, porque me apaixonei. Sou grata a essa professora até hoje, e vejo que aquela aula era só para essa finalidade.

A professora nos levava para um outro “universo” na sala de aula. Outro exemplo das práticas dos meus professores foi o caso da minha irmã, que cursava o curso de história, enquanto eu ficava em recuperação em história, que sempre odiei. A História que estudava na escola era aquela decoreba, tinha que decorar nomes sem nenhuma conexão, tinha que decorar datas sem nenhuma conexão com realidade. Não havia contextualização do conteúdo.

Digo isso até aqui, para os meus alunos, pois, quando comecei a fazer o curso de geografia, foi de forma ingênua, porque sempre amei fazer mapas. Achei que seria uma aluna *expert* em mapas. Quando cheguei à universidade, com toda aquela gama de História, da qual a geografia não consegue se desvencilhar, pensei comigo: “não, vou desistir. Eu não quero isso para mim”, até que me apaixonei pelo curso. Outra questão que consegui pensar, depois,

no curso de Pedagogia, foi a problemática da exclusão que aconteceu comigo e meus colegas nesse processo.

Na escola religiosa, no primeiro ano do ensino fundamental, tive colegas inteligentes, que são meus amigos até hoje, mas que eram tratados de uma forma cruel. Isso porque, quando entrei na escola, já entrei alfabetizada e sempre levava bilhetes para casa elogiando meu desempenho em classe. Por outro lado, havia colegas que eram ridicularizados porque eles não sabiam o conteúdo. A professora pedia para eles irem à frente, para escrever no quadro e, como eles não sabiam, era colocado, neles, tipo um chapéu de burro, para turma toda chamá-los de burro. Só depois, quando você vai estudar sobre isso, é que você compreende esses acontecimentos de modo mais amplo. Um outro castigo também era praticado pela professora, quando a turma estava agitada, por causa disso eu e os meus colegas tínhamos que ficar olhando para o sol. Em razão disso, hoje, todos têm problemas de visão.

A Pedagogia influenciou muito meu ingresso na Geografia, quando me dei conta de que era apaixonada por ser professora, e, ao mesmo tempo, percebi que sempre fui apaixonada por geografia, nem tanto pela geografia, mas pela cartografia. Em relação à prática pedagógica dos meus professores formadores na graduação, nos dois cursos, posso dizer que tive professores muito bons. Todavia, lembro-me de um fato cruel que aconteceu comigo no final do curso de Pedagogia, pois, nesse período, me descobri renal-crônica. Tinha problemas de saúde complicados: pressão muito alta seguidamente; passava mal, inchava muito, conseguia caminhar pouco.

Era uma “coisa doida”, tanto que, depois, realizei uma nefrectomia, retirei o rim, conseqüentemente, após esse processo médico fiquei melhor. Porém, esse período era a fase da minha defesa do meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Apesar de ter ficado com nota dez no estágio e demais conteúdos, não tive um bom resultado no TCC, porque não consegui defender o trabalho direito, visto que nem conseguia caminhar sozinha e caminhava amparada. Fiquei com a nota baixa no meu TCC, pois, segundo a banca examinadora, não consegui defender o tanto que estava expresso no trabalho escrito.

Por outro lado, tive bons professores no curso de Geografia. Por exemplo, a professora Maria, que trabalhava sempre conosco da seguinte maneira: a professora recebia os trabalhos da turma e entregava os trabalhos com comentários. Nesse processo, a turma refazia e devolvia a ela, posteriormente, a professora acrescentava mais comentários, até chegar numa versão final, isso porque ela entendia que lidar com a escrita é algo muito difícil para nós. Costumo dizer para os alunos que escrever é algo muito difícil. É árdua a prática da escrita.

Depois que ingressei no curso de Geografia, conheci, também, o professor, que foi meu orientador de graduação, especialização, mestrado e companheiro de discussão por longa data. Ele ministrava aula, foi o coordenador do curso, e, antes de sair em um dia de aula, ele disse assim: “olha, se vocês precisarem de alguma coisa, se as cidades de vocês precisarem, podem contar conosco”, e eu fiquei pensando: “balela isso, história de universidade”, porque sempre dizem que podem contar, mas você vai ver na extensão, como aqui na instituição, por exemplo, há um distanciamento da comunidade.

Com esse convite, procurei o professor e disse: “professor, nós precisamos. Nós temos trabalhadores sem terra que estão sendo assentados agora, no município de onde venho e não tem escola para esse povo, e precisamos ver isso, precisamos de uma ajuda nisso”. Ele respondeu: “semana que vem nós iremos lá”. Frente a isso, pensei comigo: isso é “história”, porém, realmente, na outra semana, eles estavam na comunidade até serem “corridos” pela Secretária de Educação, porque a Secretaria achou que a universidade estava influenciando o movimento. Nesse sentido, posso dizer que as ações de apostar no estudante, da prática da reescrita, de ter que fazer e refazer o trabalho acadêmico são pontos positivos dos meus formadores na graduação. Além disso, o compromisso de alguns professores, que tinham realmente um compromisso conosco.

No que diz respeito aos pontos negativos, vejo a incoerência entre a teoria e prática, nos dois cursos. Os meus formadores lançavam teorias, demonstravam “coisas bonitas”, mas apresentavam uma prática “escorregadia”. Uma prática docente que não se desenvolvia, deixava a gente na expectativa, que, no final, não era correspondida. No caso da relação afetiva, percebia alguns professores formadores com certo distanciamento, isso em ambos os cursos. Havia, também, nos dois cursos, professores afetivos com os alunos. Nesse ponto, encontrei mais acolhimento na licenciatura em geografia do que no curso de pedagogia.

O meu Estágio de Graduação, foi mais tranquilo na Pedagogia. Realizei esse Estágio na Escola de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e fiz Estágio, também, em outras duas escolas, visto que já tinha feito o curso de magistério e atuava como professora nas séries iniciais. No curso de geografia, meu estágio foi tranquilo até certo dia, pois ocorreu um episódio com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que eu estagiava.

Eu amava a turma, era “legal” o trabalho com eles. Só que, no dia em que o meu supervisor de estágio foi nos visitar, os alunos da turma da EJA fizeram horrores, por exemplo, jogaram bolinha de papel, conversaram demais, entre outras coisas. Quando terminou a minha aula, no outro dia, voltei na turma e perguntei as razões de tal comportamento no dia anterior: “Gente, por que vocês fizeram isso?” E eles me disseram:

“Nós não gostamos daquele velho sentado, parado, olhando tudo que a gente estava fazendo”, no final das contas foi tranquilo.

Um destaque dessa época foram as aprendizagens que desenvolvi com os estudantes. Quando comecei a fazer o estágio, tanto da pedagogia quanto da geografia, eu já era professora, porém, no estágio, nós temos que parar e ter outro olhar, temos que ter certo distanciamento, principalmente da prática. Posso dizer que o Estágio não foi fundamental para seguir a docência, pois já era docente. Comecei a trabalhar como professora numa cidade precária de formação, e, mesmo antes de terminar a pedagogia, já atuava.

No que diz respeito à pesquisa, ao ensino e à extensão. Na graduação, posso dizer que, na Universidade Católica, essas experiências foram quase nulas. Nós tivemos mais acesso a alguma informação no Estágio. Na geografia, esse tripé era mais intenso, porque cursei na Universidade Federal. Obtive incentivos, mas os incentivos econômicos que os acadêmicos têm, hoje, por exemplo, do auxílio permanência, não houve. Na verdade, existia certa cobrança dos professores, pois eles diziam que fazer e participar de pesquisa era uma obrigação nossa, fazia parte da nossa formação acadêmica.

No caso específico da minha formação continuada, meu ingresso no Mestrado deu-se antes de terminar o curso de Geografia, pois havia ingressado numa especialização pela Universidade Federal. Nesse processo, meu marido sofreu um acidente, o que me levou a não concluir o curso. Até me afastei do programa, pois o acidente com ele ocorreu no período de entrega e defesa do trabalho. Solicitei mais prazo ao programa, porém a coordenadora, na época, afirmou que o colegiado não havia concedido mais uma prorrogação. Passado um tempo, fiquei sabendo que minha solicitação nem havia sido encaminhada ao Colegiado.

No ano de 2001, comecei a participar de um Grupo de Pesquisa na instituição. Na verdade, iniciei minhas atividades no grupo no ano de 1998, porém, com o acidente do meu esposo, pensei: “olha, quer saber, não quero mais nem saber de universidade”. Após meu retorno ao grupo, realizei a seleção para um curso de especialização e, concluída a especialização, ingressei no curso de mestrado também pela UFPel.

Passado um tempo, atuando no cargo de professora da Educação Básica, participei, depois de muito incentivo do meu orientador, da seleção para o doutorado. Realizei a seleção, mas o coordenador da banca de seleção disse: “não, professora do Estado, 40 horas, nos cortamos”. Eu disse: “Por favor, vou pegar licença de interesse. Vou ficar só 20 horas”, mas ele respondeu: “ Não! O governo não está dando nem licença de interesse, logo você não terá tempo para fazer o curso”.



Diante disso, participei de outras especializações, pois era a possibilidade que eu tinha no momento. Cursei a especialização em Mídias na Educação, além da especialização em Atendimento Especializado Educacional (AEE), pois já trabalhava em sala de recursos com pessoas com deficiência. Entendi a necessidade da formação continuada muito rapidamente, porque vejo que é um fator inerente à nossa prática profissional. Não consigo me ver sem estudar e, por isso, procurei fazer um concurso para a Universidade Federal. As especializações contribuíram muito com a minha prática. Já a época do mestrado foi bem difícil, porque não consegui licença pelo Estado, tive que me dedicar à escrita e à pesquisa, atuando 40 horas semanais em sala de aula, além de me deslocar para outra cidade. Foi uma fase bem complicada. Todavia, não conseguia me ver sem fazer isso.

Depois, fui fazer a especialização em “Mídias na Educação” porque percebi que tínhamos laboratórios nas escolas, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, porém percebia algumas coisas que distanciava os alunos e professores em relação ao uso das mídias. Os professores não levavam os estudantes para os laboratórios, pois não dominavam a informática. No meu caso, já dominava um pouco de informática, mas queria dominar mais as tecnologias da informação e comunicação, e, também, para melhorar minha prática na sala de recursos. Posteriormente, participei da especialização em AEE, pela mudança da legislação e pelo meu interesse de compreender mais sobre o tema. Entendia que precisava aprender mais, pois quando os profissionais trabalham com a questão da deficiência são muitos os desafios que enfrentam, precisam estar sempre buscando um aperfeiçoamento melhor. Além disso, busquei cursar outros Cursos de Capacitação em Tecnologia, também na UFRGS, onde curvei dois.

Em relação à prática dos formadores nesses cursos, não havia tanta diferença nas suas atuações, somente nos níveis de exigências acadêmicas. Havia muito mais leituras, os prazos eram mais apertados e ficávamos enlouquecidos para dar conta das demandas. Além disso, havia uma prática de discriminação, por exemplo, eu pertencia a uma linha do mestrado da qual um professor do programa não gostava, mas os alunos da minha linha não poderiam deixar de cursar a disciplina ofertada por esse professor. Assim, não tinha muita diferenciação entre os cursos, pois muitos dos professores da especialização eram também docentes do mestrado. As propostas eram mais ou menos as mesmas, diversos debates, muitas leituras, como também tinham aqueles que mantinham as aulas expositivas na universidade e na especialização.

Meu percurso profissional na educação se iniciou com meu ingresso na docência da Educação Básica quando ainda cursava Pedagogia, numa escola da minha cidade que

precisava de professor para o Ensino Fundamental, para trabalhar com o conteúdo de Ciências, nos anos iniciais. Como precisava de dinheiro e, ao mesmo tempo, queria atuar no cargo de professora, aceitei o convite.

No Ensino Superior, minha experiência inicial foi no cargo de professora formadora. Por ser participante do grupo de pesquisa na instituição, conforme mencionado, surgiu a possibilidade de criar um curso de educação à distância (EaD) para a região de Pelotas. Foi lançada aos participantes uma provocação, porque, no começo da proposta de criação do curso, a Faculdade de Educação da Universidade como um todo não deu muita importância ao projeto. Entretanto, essa iniciativa era algo que o professor vinha estudando há muito tempo.

Já existia, na instituição, o curso de pedagogia de professores em serviço, mas era presencial. Frente a isso, abriu-se a possibilidade de ampliação da oferta do curso para as cidades aonde a universidade não chegava, por meio da educação à distância. No começo, foi tudo muito trabalhoso. Os professores efetivos da universidade não quiseram se envolver com o projeto. Com isso, o professor tomou esse desafio e propôs o desafio aos participantes do nosso grupo, pessoas que se interessavam por trabalhar com pesquisa e extensão. Ele propôs construirmos o curso de pedagogia EaD de Pelotas a partir de 2006.

Começamos a fazer a discussão, o mapeamento do que seria necessário. Nesse percurso, em 2007, comecei a trabalhar como professora formadora do curso. Era um curso diferente, um curso não disciplinar, dividido por eixos temáticos, apresentava uma proposta bacana. A partir dessa breve experiência, o próprio professor provocava o grupo: “olha, vocês precisam fazer concurso para a universidade, chega de carregar malas apenas”. Com isso, vi na UFT, no ano de 2007, a possibilidade de fazer um Concurso Público para professor, pois não exigia Doutorado em seu processo, diferente da UFPel.

No mesmo ano, fiz o concurso para o *Campus* de Tocantinópolis, no entanto o concurso foi fraudado e suspenso. Em 2012, a justiça deu causa ganha para a instituição. Quem descobriu a fraude foram os próprios professores/candidatos que moravam aqui no Norte e se deram conta de que, por exemplo, na minha banca, o coordenador era orientador da pessoa que ficou em primeiro lugar na seleção. Todavia, se fosse para sair do Sul, um lugar que eu gostaria de vir era para o Tocantins.

Acerca dos desafios e dificuldades vivenciados na docência do Ensino Superior, como professora iniciante, percebo a questão da falta de informação, é “um calo muito grande”, porque estava acostumada com outra relação. Quando chegamos à universidade, somos novatos, não sabemos os trâmites, e nós nos “quebramos tanto” para descobrir alguma coisa

que alguém poderia dizer: “ó, faz assim”. A negação de informação é algo que para mim pode ser considerado o maior desafio.

No contexto do ensino, vejo, como possibilidade, a meninada desafiadora, que quer estudar, coisa muito interessante, mas vejo, também, aqueles que estão muito viciados e que acham que, pelo simples fato de estarem na universidade, estão aprovados. Ou pelo fato de estarem presente em sala de aula estão aprovados. Por outro lado, há aqueles que pensam que nem precisam vir à universidade, mas se fazem os trabalhos estão aprovados nas disciplinas. Acho que é essa é uma coisa que precisamos desmistificar na universidade. É preciso demonstrar aos alunos que não é qualquer coisa que levarão ter êxito acadêmico, deve existir antes um compromisso com essa formação universitária.

No âmbito da pesquisa, temos muitas possibilidades de pesquisa, aqui. Há um universo de possibilidades para serem estudadas em Arraias/TO, mas temos a dificuldade de acesso aos locais. Por exemplo, atuo com a chamada disciplina “Educação Rural” no curso de Pedagogia e a desenvolvo disciplina numa perspectiva da Educação do Campo, pois o PPC vem desde 2007, com um currículo antigo. Gostaria de conhecer as comunidades e ir mais até elas, conhecer a comunidade de Cágados, as comunidades isoladas de Soledade, o Quilombo do Mimoso, mas existem os desafios de deslocamento. Sobre a extensão, vejo que essa é mais tranquila, desde que vim para Arraias, no período de greve, pois não poderia desenvolver a docência na questão do ensino, fui à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), dizer ao pessoal: “olha, estou aqui para andar junto com vocês. Vamos ver o que posso colaborar”. Fui também ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e conversei com o pessoal do CRAS sobre minha disponibilidade de contribuir com o grupo. Comecei no ano passado um grupo de estudos com mães de pessoas com deficiência.

Este ano de 2016, desenvolvo um projeto com adolescentes com deficiência que são atendidos no CRAS. Acho que isso está sendo legal também para as meninas e os meninos da pedagogia, porque elas já estão tendo contato com essa realidade, antes de se inserirem nas escolas, pois isso é outro problema que temos em nosso ensino, já que os acadêmicos vão para as instituições de ensino fazer o estágio de observação no 5º período e só retornam no 7º período do curso. Existe uma separação grande entre o que se trabalha na prática, “no chão da escola”, com o que se trabalha na universidade.

Para superar os obstáculos e dilemas, tenho buscado discutir isso no Curso e, ao mesmo tempo, dentro das disciplinas que ministro, pois tenho solicitado aos alunos atividades de pesquisas em que eles vão para a escola. Por exemplo, atualmente, trabalho com os alunos do 2º período, e, na disciplina, incentivo os alunos a desenvolverem pesquisas nas escolas,

mas é um exercício complicado. Essa prática deveria ser uma coisa obrigatória do curso. Também não sei se isso não é uma coisa minha, porque, de onde vim, não era assim.

No que diz respeito ser professor formador, penso o seguinte: o formador está em formação o tempo inteiro. Eu não sei como, mas, estou sempre buscando demonstrar essa necessidade de formação para os alunos, primeiro provocando-os para o interesse de irem para o chão da escola. Busco provocá-los, também, no sentido de demonstrar a eles: “olha, não fica fazendo fantasia aí, achando que só o que você sabe é o que vale, e que o professor que está na ponta não sabe de nada. Vai olhar. Vai observar as práticas. Dispõe-te a aprender sempre. Eu me disponho a aprender sempre”. Acho que é nesse sentido que sou uma formadora de professores, incentivadora da aprendizagem. Eu penso que sim.

Em relação à contribuição da pós-graduação para minha prática como docente, acho que ela contribui muito, principalmente quando fiz mestrado, aprendi muito com as escolas do movimento. E aprendi mais na minha vida dentro da escola itinerante, o que se torna um paradoxo, pois o pessoal lá não tinha formação acadêmica, mas eles tinham uma compreensão da educação fantástica. Num dia desses, estive no “Colégio Família Agrícola José Porfírio de Souza”, em São Salvador – TO, fato que me lembrou dessa época da minha vida. Nessa experiência, posso afirmar que aprendi mais do que com as teorias estudadas, podendo dialogar com as práticas da escola do próprio movimento.

Sobre a contribuição dos meus cursos de graduação para minha prática docente, posso dizer que eles também contribuem. A Pedagogia foi fundamental, porque foi onde me descobri professora e uso, o tempo inteiro, coisas que aprendi naquela época. Da geografia, do mesmo modo, acho que não tem como separar uma da outra. Aprendi ao longo do tempo, e, também, tenho muita consciência de que aprendo o tempo inteiro.

Às vezes, ainda me pego fazendo coisas absurdas, e saio e pensando: “meu Deus, que bobagem que fiz?”. Um exemplo dessa contribuição é o uso de muitas teorias que aprendi, além das muitas formas de lidar, dos muitos jeitos que os professores tiveram comigo, além da paciência deles em me mostrarem que a minha prática docente estava ainda limitada, que poderia fazer melhor e que eu possuía capacidade para isso.

Meus primeiros dias de docência na universidade foram compostos por momentos distintos. Tive momentos de fazer aula à distância, mas é uma estreia, seja à distância, seja presencial. Sempre ficamos ansiosos, pois queremos fazer o melhor, ser bem vistos, bem acolhidos. Posso dizer, então, que houve dois momentos no curso, porque, mesmo na Pedagogia do curso a distância, há aulas toda semana.

Acho até esse aspecto do ensino à distância foi mais difícil para mim, pois o fato de ter que ficar num laboratório, sendo filmada com um aparato tecnológico, apresentava uma formalidade que não me deixa muito natural. Nas primeiras vezes fiquei muito tensa, depois quando fui ministrar as primeiras aulas nas turmas no momento presencial foi bacana.

Quando cheguei aqui, na instituição, para ministrar a primeira aula foi muito tenso. Parecia que estava entrando pela primeira vez em sala de aula. Muita ansiedade, mas, no final, foi positivo. Ressalto que eu estava realmente muito ansiosa, porque é uma cultura totalmente diferente, além disso, “você está fora do seu chão”. Acerca do apoio institucional e dos colegas, na antiga instituição recebi muito apoio, mas, aqui, posso afirmar que foi pouco esse apoio. No meu antigo local de trabalho, discutíamos muito em grupo, isso nos fortalecia e, além disso, os professores que eram efetivos da universidade nos davam um respaldo legal. Agora, aqui, foi na base do “se vira”, por isso foi bem complicado. A minha escolha da instituição, tanto aqui quanto lá, posso dizer que se deu pelas consequências desse processo acadêmico e profissional.

Sobre a escolha desses trabalhos, posso dizer que a experiência da EaD foi quase que uma consequência da minha participação no grupo de pesquisa. Foi uma provocação. Entendo, assim, que, como dizia o pensador Martí<sup>84</sup>, “quando a gente tem acesso, temos a obrigação de socializar”. Pensando o quanto foi difícil para começar minha formação acadêmica, porque queria ter começado muito antes. Foi muito difícil e pensei que, se tinha possibilidade para outras pessoas de outros lugares, eu queria mais, porque é como diz o ex-governador do Rio Grande do Sul, foi necessário “espraiar”<sup>85</sup>. Acho também que isso foi decorrente da convivência com o professor, porque ele foi meu orientador na especialização. Começou como meu orientador na graduação, e depois foi meu orientador no mestrado. Estávamos sempre juntos, discutindo no grupo de pesquisa. Isso me influenciou muito.

No caso da minha permanência e carreira na instituição, fico até um pouco chateada, às vezes, quando escuto algumas coisas. No curso de Pedagogia, sempre escuto sobre as pessoas que vêm de fora, ao invés de ter o acolhimento; claro, sempre há exceções. Mas, sempre escuto dizer: “não, porque fazem da instituição a capela para fazer a catedral”. E, na verdade, se a pessoa vem para este local, porque não aproveitar do potencial dela enquanto está aqui. E, depois, ela vai para onde desejar, porque somos “cidadãos do mundo”, isso é a

---

<sup>84</sup> Conforme ressaltado na narrativa da colaboradora Clarissa nesta seção, José Martí foi um político, pensador, jornalista, filósofo e poeta, que superou a limitação geográfica cubana.

<sup>85</sup> A expressão é usada, principalmente no sul do país com o sentido de irradiar.

primeira coisa. Sobre isso, recebi até uma proposta de ir para a Bahia, se não tivesse sido boicotada.

Em dezembro do ano passado, o companheiro da minha filha foi assassinado. Por sorte, por conspiração do destino, foi um dia depois que estava chegando ao sul, na verdade, nem iria, mas fui. Depois, em janeiro, o meu sogro morreu de acidente, então, “a vida vira”, você fica pensando que, quando está longe, tudo pode acontecer. Nesse processo, recebi a proposta de ir para a Bahia, porque a universidade fica perto de Salvador/BA, o que tornava mais fácil pegar um avião para poder ir ao Rio Grande do Sul. Num primeiro momento, fui boicotada, aqui, pela instituição e pela falta de informação, pois a informação que obtive foi: “olha, você vai precisar do código de vaga, porque a universidade aqui não pode ficar com um profissional a menos”.

A coordenadora da outra universidade me mandou o código de vaga. Só que, quando ela mandou o código, me disseram assim: “não, mas você vai precisar também de uma carta de uma pessoa que tem portaria”, fiquei a pensar: “vou saber de uma pessoa que tem portaria, o que é isso?”. Com isso, liguei para coordenadora da outra instituição. Segundo a coordenadora, meu nome já tinha passado em três colegiados na instituição lá.

Em conversa, a coordenadora me disse: “isso não é possível, é o mesmo procedimento em todo o Brasil, mas eu vou fazer o seguinte, na próxima semana vou levar até o reitor, e vai ser uma conversa entre os reitores. Você devia ir e pedir uma audiência com o Reitor”. Respondi à coordenadora: “Não vou pedir uma audiência com o reitor”, mas ela argumentou: “você devia ir, porque isso não está certo”, após isso deixei o processo de redistribuição. Passado um período, um colega me disse na frente dos alunos em classe: “e aí, e o seu processo como é que está?”, e afirmou: “Não é isso, nem quiseram passar em colegiado”. Respondi: “não passou nessa instância, porque eu não tinha a tal da carta do Reitor”.

Decorrido um tempo, me perguntam novamente: “e o seu processo, como é que está?”, eu disse: “está andando”, e me responderam: “não, mas faça assim, peça para a coordenadora, porque ela mesma pode mandar. Você tem o código de vaga, ela pode mandar”. Frente a isso, argumentei: “não vou pedir”, depois de tudo isso, liguei na instituição informando da minha desistência. A pessoa respondeu: “solicite, porque há uma doutora que quer vir para o *campus*, e isso é bom para o curso”. Logo pensei comigo: “quer saber de uma coisa, quem não sai agora sou eu”. Fiquei e, na verdade, vim para este estado não foi assim por acaso, como muitas pessoas fazem. Acho que vir por acaso também é legal, mas vim porque, saindo de lá, do Sul, só viria para o Tocantins. Tanto que já havia feito um primeiro concurso para a região.

No que diz respeito às condições de trabalho, vejo que há alguns limites, por exemplo, até para usar alguns materiais em sala de aula, pois se você não tem um cabo HDMI, às vezes, não tem como ligar o computador. O que acho mais complexo é a dificuldade de aproximação das comunidades, porque a cidade aqui é uma cidade rural, precisávamos conhecer mais, porém não fazemos.

Desse modo, as questões estruturais influenciam no trabalho, além disso, as questões históricas que temos aqui poderiam influenciar muito mais, desde que conseguíssemos estar mais próximos. Por exemplo, quando nós conseguimos encontrar uma mulher, como a artesã de vasos, é impressionante o quanto aprendemos com ela, todavia não temos condições de realizar essas atividades a todo o momento.

Outro exemplo, na Disciplina Educação Rural, consegui levar os alunos na Escola José Porfírio. Foi gratificante, porque eles deram um “salto”, pois o que até então se discutia em textos, sobre a diferenciação da educação rural para a Educação do Campo, quando eles foram lá, perceberam que, ali, estava a Educação do Campo. Os alunos conseguiram distinguir ambas as práticas de formação. Penso que essa aproximação é fundamental, porém não estamos conseguindo ter a aproximação necessária.

Avalio que esse primeiro momento da docência na universidade, aqui, foi de altos e baixos. Tem hora que dá um desespero, e tem horas que é gratificante. Há alguns aspectos que, para mim, ainda são muito complicados, por exemplo, tive um orientando que jamais vinha na orientação. Entregou um trabalho na semana da defesa todo cheio de plágio e ficou me ameaçando até três horas da madrugada pelo celular, porque ele deveria ir para banca. Acho que isso está instituído, tipo “eu estou aqui, e estou aprovado, pronto”.

No que diz respeito ao Projeto de Curso, conheço o projeto e organização curricular, inclusive discutimos sobre isso no período de greve no ano passado e deveríamos ter modificado. Até pontuei várias sugestões, mas, no retorno da greve, nós, docentes, acabamos ficando só em sala de aula e não voltando a essa discussão.

No caso da socialização, acho que temos muitos limites de socialização no *campus*. Há ações que percebo por ser uma atitude minha, por exemplo, quando aprendendo algo e se chega alguém novo no curso, já socializo, mas noto que isso não acontece muito aqui. No aspecto afetivo há socialização, mas não é de todo mundo. Algumas pessoas, se puderem boicotar o seu trabalho, infelizmente, boicotam. Mas há pessoas solidárias.

Posso dizer que recebi incentivo para permanecer na docência de vários colegas, como um professor que foi na minha sala e me disse: “olha, eu sei que eu não tenho o direito de lhe dizer isso, mas eu não queria que fosse embora, pois o trabalho que você desenvolve aqui é

legal, nós precisamos de você, não queria que você fosse embora. Agora, eu sei que não tenho o direito de lhe dizer isso, mas, ao mesmo tempo, se não te disser isso, eu vou ficar muito chateado se for embora”.

E isso foi uma das coisas fundamentais para eu ter permanecido na instituição. Isso, entre os pares, é fundamental, mas não todo mundo que pensa dessa forma. Quando cheguei aqui, fiquei até um pouco assustada com isso, porque penso assim: a cidade tem muitos limites, porém não vamos esconder, porém tem muitas coisas legais. Se o sujeito chega e, ao invés de ficar conquistando e mostrando as coisas interessantes, fica o tempo inteiro só dizendo: “não, você não vai ficar muito tempo aqui não, não vai aguentar, veio para cá para ir para outro lugar”. Assim, penso que esse processo de socialização para o professor formador iniciante é de extrema importância. Procuro fazer isso com os colegas que foram chegando depois de mim, pois é difícil mesmo quando se sente sozinho, é complicado.

Sobre minha prática em sala de aula, passo praticamente vinte e quatro horas por dia nela. Busco planejar minhas aulas com referências bibliográficas relacionadas à formação de professores, tais como: Sacristán, Flávio Moreira, Freire, Mészáros. O planejamento das minhas aulas geralmente ocorre a partir da última aula. Vejo aquilo que ficou de limite, observo qual a possibilidade e já realizo um desenho para a próxima aula.

Sobre as atividades do ensino, da pesquisa e a extensão, posso dizer que, no ensino, estou “jogada”, pois comecei a trabalhar com três disciplinas, em seguida assumi uma quarta, e trabalhei com os alunos do Parfor também. Depois, no outro semestre, assumi mais três. Agora, no começo, estou com mais três, adiantei uma disciplina porque não havia professor, assumi outra também.

No que se refere à pesquisa na minha atuação, digo que ela está mais ligada às atividades que os meus orientandos realizam. A extensão, como já mencionei, quando cheguei aqui, já fui direto à Semed para dizer a eles que poderia fazer essa parceria, fui ao CRAS também. Na Semed e tenho trabalhado mais com cursos de formação. No CRAS, trabalho diretamente com adolescentes com deficiência.

Sobre as novas tecnologias no ensino, posso dizer que uso muito as tecnologias da informação e comunicação. Até agora trabalho com eles, pois uma coisa que percebi, é que muitas pessoas acreditam que todos têm conhecimento nessa área, direcionando para o senso comum, todavia nós temos estudantes que apresentam muitas limitações.

Nesta disciplina nova, como tínhamos aula para repor, trabalho com os alunos atividades no laboratório de informática, desenvolvo atividades sobre a formatação de trabalho acadêmico, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).



Trabalho não só a formatação, mas ensino para eles elementos que parecem que são tão básicos, e muitos não sabem.

Acerca dos limites na docência do professor formador, vejo o problema na reserva e na organização dos equipamentos eletrônicos, às vezes, é uma “amarra”, pois nem sempre a gente consegue ter acesso a eles. Por exemplo, hoje à tarde vou precisar do *datashow*, pois esqueci que, no laboratório, não há. Não sei se consigo reservar, pois é para o mesmo dia, e, ainda que esteja disponível, você não consegue ter acesso ao equipamento.

Às vezes, há algum probleminha técnico, uma “bobagenzinha” em sala de aula que “mela” todo um processo, com isso seu planejamento “vai para o espaço”. É necessário sempre tem que ter uma “carta na manga”. Penso que o uso das tecnologias na formação dos professores é importante, até porque como é que ele vai lidar com um aluno que é formado agora também usando essas tecnologias se ele mesmo não as souber usar? O professor precisa dominar essas tecnologias. No caso dos outros formadores do curso, percebo isso de modo positivo. Acho que já é uma visão geral dos professores.

Porém, não sei se eles tinham essa compreensão, como estou tendo agora com os alunos do segundo período, de que eles não têm o conhecimento básico de informática. Temos uma turma no 4º período, à noite, em que as pessoas têm dificuldade até de encaminhar um e-mail. Percebo, também, que alguns professores formadores do curso, poucos, apresentam dificuldade e até pedem ajuda, porque ficam desesperados. Não me lembro, sinceramente, se a instituição ofertou algum curso para o uso das mídias.

Sobre os saberes que mobilizo em sala de aula, eles vêm de todos os lados. Acho que não tem como ser diferente, pois eles vêm da carga teórica que a gente traz, da carga prática, vem do que a gente aprende todos os dias com os alunos em sala de aula. Tenho aprendido muito com eles. Por exemplo, uma aluna no semestre passado me apresentou um trabalho com plágio. É uma aluna que entende das tecnologias. Expliquei para ela que aquilo se tratava uma prática de plágio.

No trabalho final da disciplina, ela me apresentou um trabalho com plágio fragmentado. Eu, na minha cabeça “maluca”, fiquei pensando: “puxa vida, que menina folgada, vai lá e te entrega o trabalho. Depois de você explicar o acontecido, a aluna vai e lhe apresenta novamente o trabalho com plágio”. Essa menina reprovou e cursa novamente a disciplina comigo.

Recordo-me de que, antes de começar o Curso, essa aluna me disse: “vou lhe avisar uma coisa, professora, vou ser aluna de novo desta disciplina no próximo semestre” e respondi: “eu te aviso também que vou ser a professora”. A menina é minha aluna de novo

neste semestre. Passada parte da disciplina, a menina me apresenta um trabalho cheio de plágio novamente. Pensei comigo: “mas, não é possível, tem coisa errada aí”, se a pessoa já viu, já colocou a mão ali no “fogo”, e já “queimou”. Frente a isso, chamei novamente essa aluna para uma conversa, ela não tinha entendido o que era plágio. Às vezes, é alguma coisa que para nós parece que está claro, mas para os alunos nem tanto. Assim, os saberes podem ser construídos, com certeza, de uma dada situação.

Sobre como o professor formador aprende a ensinar, entendo que esse aprendizado se dá na “marra”, ensinando, e acho que não há outra forma. Às vezes, avançando, às vezes, dando um passo atrás. Fazendo uma autocrítica, acho que precisamos fazer isso constantemente. Eu mesma, que trabalhei em sala de recurso, até mais do que na formação de professores, acho que essa é uma possibilidade legal, de tentar ensinar de um jeito, e, se o aluno não aprendeu, tentar de outro jeito. Penso que fazemos isso o tempo todo. Assim, penso que a formação do formador pode, deve e tem que acontecer o tempo inteiro. Essa formação deve acontecer nas leituras que ele faz, na formação continuada, em sala de aula. E nós temos que ter essa abertura para perceber que ali estamos aprendendo, porque, às vezes, essa é uma percepção muito difícil.

Noto que, às vezes, para o professor, é muito difícil compreender que ele também aprende no exercício em sala de aula. No caso específico da formação do professor formador iniciante, esse aprendizado acontece com ele lidando com a própria sala de aula. É no dia a dia, “quebrando a cara”. Por exemplo, com essa menina, sei que “quebrei a cara”, porque ela perdeu um semestre dessa disciplina, que talvez tenha ganhado porque ela cursa novamente. Mas tive a oportunidade de me dar conta que aquilo que estava tão claro para mim, ainda não estava claro para ela. Sobre a minha relação com os alunos em sala de aula, acredito que seja uma relação tranquila. Às vezes, saio com a cabeça “desse tamanho”, com raiva.

Em relação às dificuldades de contribuir com a formação de novos professores dentro do curso, penso que há algumas, pois alguns desses alunos estão ali, passando pela universidade, mas não quero dizer que isso seja um problema de agora, pois, quando fiz a faculdade, também havia muitos estudantes assim, pois estudava num grupo com esses “guetos”. E, no grupo que estudava, os meninos diziam: “eu não sei por que você esforça tanto, pois, no final das contas, às vezes, a gente copia teu trabalho e você fica com a nota pior”, respondia: “mas eu quero essa formação para mim, não é para o professor”.

Vejo meus orientandos fazendo essa autocrítica. Eles pensando: “puxa, se tivesse me dado conta, tinha aproveitado muito mais”. Assim, entendo que a falta do processo de autocrítica é uma dificuldade na formação do professor. No caso da possibilidade, temos

acadêmicos bons, se nós não atrapalharmos o processo, vai ser fantástico. Vejo como potencialidades de um interessante trabalho docente no futuro. Vejo-os participando muito com discussões, leituras, professores brilhantes, mas também há limitações.

Tem uma turma, no curso de Pedagogia, que é uma turma especial para mim, que está se formando agora. Eles são da filosofia do “nenhum a menos”. Quando alguém está ali, meio se “deitando nas cordas”, não fazendo as coisas, eles vão lá e cobram: “olha aqui, olha, o trabalho do professor fulano, por que você não está fazendo?”. Ou quando alguém não está legal, eles vão lá e abraçam a pessoa. Acho uma turma incrível, porque são alunos para os quais você propõe um trabalho, eles fazem sempre o melhor. Eles se destacam.

Mas, por outro lado, quando eles voltaram do Estágio, perguntei para eles: “quem de vocês aqui vai ser professor?”. Apenas uma menina disse: “eu vou ser professora, tenho convicção disso”. Vejo que isso é uma evidência da nossa falha, desse distanciamento, porque quando eles vão para a escola é um estranhamento. Eles ficam muito tempo só na teoria e, quando eles vão para a prática, é um estranhamento. É pouco tempo também na escola.

Sobre a manifestação contrária dos outros acerca da escolha da docência, penso que é uma “coisa doida”, penso que foi em razão do estranhamento que eles tiveram da prática, pois ocorreu logo após o retorno do estágio. O Estágio causou um estranhamento grande. Eles diziam: “professora, nós fomos observar, e ficamos criticando tudo o que a professora fazia, e agora a gente disse ‘bendita professora’”. Nesse processo de atuação e formação do formador, considero relevantes duas coisas: o diálogo constante e a ideia de que nós não estamos prontos, e precisamos de formação o tempo inteiro. No caso do formador iniciante, destacaria essas duas coisas, além de “se jogar”, estudar e buscar, estar aberto ao diálogo, porque, às vezes, percebo que a gente cria uma proteção e isso dificulta.

No que diz respeito à expectativa do curso, como professora formadora, penso em ombrear junto, possibilitar, facilitar, para que eles consigam fazer uma formação para, pelo menos, ter a ideia de cada vez se “abrirem” mais, porque isso é uma coisa que insisto bastante com eles: “gente, vocês não podem ficar só com a sala de aula”. Sobre o curso, tenho muita preocupação, não só com o curso, mas também o *Campus* (principalmente agora, com todas essas “loucuras” deste governo). Mas, penso que nós estamos aqui e isso não é a partir de mim, mas uma reflexão que vem se fazendo desde o ano passado, dessa questão da greve. Penso que o curso vem se qualificando, porque, de um lado, estamos exigindo mais dos alunos, e, de outro, estamos tendo mais respostas para isso.

Um ponto de destaque para nosso diálogo, vejo ser a questão da educação inclusiva. Acredito que é algo muito relevante que deixamos a desejar no curso. Acho que isso vem da

minha prática da Educação Básica, na verdade, pois vimos muito pouco acerca da questão da educação inclusiva, não só falando do pessoal com deficiência, também da questão de gênero, da sexualidade, a própria questão indígena.

Hoje, conseguimos trabalhar um pouco melhor as questões acerca da afro-descendência, mas, mesmo assim, vejo tudo isso como uma “caricatura”. São coisas muito pontuais que ficam naquilo, situação que vem da formação, pois o currículo do curso diz que atende a essa perspectiva, mas ele não a atende. Precisamos começar a discutir mais essas questões, precisamos trazer isso para a sala de aula. Outra questão é “casar” mais a teoria e a prática em si. É fundamental repensar isso dentro do próprio curso, pois é possível fazer isso aqui, onde a gente tem acesso, agora, nos lugares mais distantes, nós precisaríamos ter acesso.

### **6.5 Professora formadora Mariana**

Meu nome é Mariana, nasci em Leopoldina – MG, no ano de 1983. Meu pai cursou até a quarta série (quinto ano) do Ensino Fundamental. Minha mãe cursou ensino técnico e ela tem um escritório de contabilidade há muitos anos. Tenho uma irmã que é formada em Relações Internacionais e Direito. Atualmente, ela abriu um escritório e começou a trabalhar na área do Direito. Tenho união estável, mas não tenho filhos.

Na minha família, não há professores nem na Educação Básica, nem no Ensino Superior. Embora eu tenha uma tia que morou com a minha família e trabalhou muitos anos como secretária em uma Escola Estadual em Leopoldina. Tenho boas lembranças de frequentar a escola para vê-la, de vez em quando, participar de algumas festas que ocorriam; são boas lembranças. Obtive esse contato com a escola, pelo trabalho da minha tia, mas não tenho parentes professores.

Acredito que a minha família não me influenciou na escolha de ser professora, pois, pela minha mãe, eu trabalharia no seu escritório de contabilidade. No caso de ser professora formadora, acho que não houve também influência da família. Embora meus pais sempre tenham me incentivado a estudar. Sempre tive esse apoio para fazer um curso superior. Nesse ponto sim, pois meus pais deixaram “aberto” para escolher a área em que quisesse me formar. Assim, acho que essa questão de ser formadora foi no processo, pois fui me identificando.

A minha Educação Básica, estudei em um colégio particular católico, em Leopoldina – MG. Praticamente a minha formação foi toda nesse colégio. Só no último ano, no terceiro ano do Ensino Médio, resolvi ir para outra escola que tinha na cidade, porque parecia que essa

outra escola tinha um perfil mais livre. Na escola, havia cursinho e me parecia melhor para o vestibular.

Sobre os pontos positivos e negativos da prática dos meus professores, percebo que foi legal ter trocado de escola, no terceiro ano, pois tive a chance de ver como era uma estrutura de uma escola e como era na outra, pois o colégio particular católico tinha uma hierarquia professor-aluno, e como, depois, fui fazer faculdade de artes, posso falar um pouco do ensino de arte. Por exemplo, nunca tinha visto história da arte na instituição escolar.

Não conheci História da Arte durante o ensino fundamental, nem mesmo no Ensino Médio. Eram mais aquelas atividades práticas, e isso no Ensino Fundamental, depois não houve mais. E, nessa outra escola que fui para cursar o terceiro ano, também. Eles davam aula de redação, como se fosse aula de Artes, porque para eles parecia um conteúdo mais útil, ou seja, já existia o conteúdo de português e literatura, e, na disciplina que recebia o nome de artes, o conteúdo ministrado era redação, ministrada por um professor formado em Letras. Assim, a estrutura dessa outra escola era de fato mais livre, era outra relação entre os professores e os alunos. Havia mais eventos, eles incentivavam a gente a participar.

Meu ingresso no Ensino Superior ocorreu primeiro no curso de Artes, pois houve uma época em que fui fazer orientação profissional para ajudar nessa escolha da profissão. Outro interesse que tive era a Psicologia, inclusive sendo meu interesse inicial, porém, pelo contexto de orientação profissional, acabei lembrando que gostava de desenhar. Assim, fui me descobrindo.

Nesse sentido, veio à tona esse meu lado artístico, e optei por fazer Artes, mas a Psicologia sempre aparecia e eu pensava: “eu ainda vou fazer Psicologia”, porque gostava dos processos de criação e sempre quis ligar uma área com a outra. Fui nesse objetivo até conseguir fazer os dois Cursos de Graduação que queria e fazer o *link* entre eles. Foram anos para eu conseguir atingir o objetivo, mas fui até a meta que estabeleci.

Cursei o curso de Artes pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pois era o *campus* mais perto de Leopoldina. O curso de psicologia, eu comecei na Federal de São João Del Rey (UFSJ), pois fui aprovada no concurso na mesma cidade para o cargo de escrivã. Depois, fui aprovada em outro concurso na área técnica, ligada à área de Artes da UFSJ, no cargo de técnico de laboratório em cerâmica, que exigia conhecimentos realmente mais técnicos do que artísticos. Diante da dificuldade de conciliar trabalho e estudos, deixei de cursar o curso de Psicologia. Posteriormente, prestei vestibular de novo para Psicologia em Juiz de Fora e terminei o curso na UFJF.

Assim, pedi exoneração do cargo de escrevã para fazer o curso, pois, como eu era de Leopoldina, cidade pequena, se eu não saísse de lá, não conseguiria fazer Psicologia, que eu tanto desejava, mas não tinha o curso, além de não conseguir fazer a pós-graduação, não poderia continuar estudando como desejava. Depois de formada, voltei para Leopoldina e comecei a ministrar aulas de Artes no ensino fundamental. Ganhava pouco e, se eu fosse dar aulas de Artes fora, não iria conseguir me sustentar de forma independente da minha família. Com isso, via a possibilidade de prestar o Concurso Público para o Cargo de Escrivão, pois poderia realizar meus desejos.

Quanto à prática dos meus formadores no curso de Artes, encontrei professor de todo tipo. Tive alguns professores substitutos, esses eram nítidos, percebíamos que eles ainda estavam ali, construindo alguma coisa na didática, porque eles apresentavam algumas dificuldades. Havia outros professores que estavam na instituição há bastante tempo. Ou seja, professores com estilo de dar aula de todo tipo, pois cursei outras disciplinas em diversos departamentos da universidade. Já sobre os formadores do curso de psicologia, acho que são áreas diferentes. Tenho mais afinidade com as artes do que com a Psicologia, por isso, para mim, foi mais difícil fazer Psicologia. Parecia mais chato, era uma coisa mais complexa ali. Sentia outra energia dentro do curso. Eram diferentes dos professores de artes, mas também havia muitos professores comprometidos.

No caso da minha experiência com o Estágio, estou lembrando tanto do meu Estágio de artes, que foi há muito tempo, quanto o da Psicologia, que foi mais recente. Acho que foi válido, mas noto que existe esse descompasso entre o que a legislação prevê e o que se consegue fazer. É o que fica claro nessas práticas de estágio, mas, apesar de tudo, foi válido. Lembro que tive que cumprir, do curso de Artes, parte no estágio no Colégio de Aplicação da UFJF, o João XXIII, outra parte do Estágio em escolas públicas da cidade. Tive toda essa experiência. Em Psicologia, também fui, por coincidência, fazer estágio no Colégio João XXIII. Posteriormente, fiz outro Estágio na área de Psicologia Organizacional, no último semestre do curso, quando já tinha ingressado no trabalho aqui, na Universidade Federal do Tocantins (UFT) como professora no Ensino Superior.

No que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão nos cursos, é difícil comparar os dois cursos, porque o Curso de Artes foi entre 2003 e 2006, e o de psicologia cursei entre 2014 e 2017. Vejo uma diferença nesses contextos. A UFJF cresceu e obtive mais incentivo à pesquisa e a esses projetos, o que antes era difícil e, por isso, praticamente não participei de projetos de pesquisa e extensão. Não havia muito essa experiência, esse incentivo a participar de projetos de pesquisa dentro da área de artes.

A minha primeira experiência com pesquisa foi na minha especialização. No bacharelado em Artes, houve incentivo à pesquisa, já, na licenciatura, não. A gente nem precisava fazer um TCC na licenciatura, só para você ter uma ideia, na época ainda, em 2006, me formei apenas na licenciatura. Sobre incentivo de participação em eventos, recordo-me que, no curso de artes, existia um incentivo para participar de semanas acadêmicas, tipo colocar um projeto de Pibic, dentre outros.

Hoje, vejo mais isso acontecer dentro da psicologia, com as pesquisas de professores. Talvez, dentro das artes, esteja acontecendo melhor agora. O curso de Artes foi transformado. Fiz Mestrado na instituição, há pouco tempo e foi possível ver essa modificação. Quando estudava, o Instituto de Artes encontrava-se dentro do Instituto de Ciências Exatas. Hoje, o Instituto ganhou uma sede própria, o curso se modificou, o projeto pedagógico também.

Referente à minha formação continuada, eu participei da especialização no Ensino de Artes Visuais porque, por coincidência, ou não, quando estava trabalhando na delegacia em São João Del Rey, e cursava psicologia, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ofertou uma especialização à distância na cidade, na área de Ensino de Artes Visuais. A especialização completou a graduação em licenciatura. Foi uma especialização gratuita, semipresencial, em que havia encontros quinzenais. Foi a partir da especialização que tive a minha primeira experiência com a pesquisa, pois foi necessária a produção de um TCC de fato para concluir o curso.

Posteriormente, participei da seleção do Mestrado na UFMG. Escolhi a área de estudos literários, a princípio por *hobby*. Depois, decidi fazer o mestrado em artes, porque esse mestrado em artes estava iniciando suas atividades, próximo de Leopoldina, minha cidade natal e onde comecei meus estudos primários. Como não pretendia cursar o Doutorado após a conclusão do Mestrado na UFMG, optei fazer o Mestrado em Artes. As duas pesquisas, posso dizer, estão conectadas, pois há como fazer essa “ponte” entre a teoria da literatura e a história da arte. Foi sempre a relação palavra-imagem que desenvolvi nos dois estudos.

Sobre as dificuldades em realizar essas formações, lembro-me de que, quando entrei no mestrado da UFMG, consegui bolsa, pois, sem ela, teria sido complicada. Só que, ao mesmo tempo, quando passei e consegui a bolsa, me convocaram para tomar posse no concurso de que eu havia participado para técnico da UFSJ. As duas situações aconteceram bem juntas e vejo que uma meio que atrapalhou a outra.

Na hora que entrei no Mestrado e solicitei a bolsa, conseguindo-a, me nomearam na UFSJ, porque havia ficado em segundo lugar nesse Concurso, com isso pensei: “não posso

abrir mão do trabalho, não”. Acabei “abrindo mão da bolsa” para ficar no trabalho e comecei a fazer o Mestrado, junto com o trabalho de Técnico. Depois, optei por deixar a experiência como técnica, abri mão mesmo, resgatei a bolsa, novamente, no Mestrado e continuei.

Em relação ao meu percurso dentro da docência, não sei dizer, talvez esse seja um dado interessante para essa pesquisa. Tenho pouca experiência na Educação Básica, e isso é uma coisa que sempre observei, assim, uma coisa que não tive como sanar, e isso me incomoda hoje. Gostaria de ter tido mais essa experiência na Educação Básica, só que as coisas foram desse modo que comentei. Ou seja, traçando objetivos e fazendo o que era possível, para poder sair da minha cidade.

O meu contato mais efetivo com a área de educação se deu a partir da Especialização. Depois do final do Mestrado em Artes, ofereceram essa mesma da especialização da UFMG, em Juiz de Fora, por coincidência. Nesse processo, consegui uma vaga de Tutora no curso e, assim, comecei minha experiência mais voltada para artes, educação e ensino. Lembro-me de que antes só tinha de dois a três meses de experiência na Educação Básica, assim que terminei a graduação, pois, na pós-graduação, eu comecei a atuar como professora designada na cidade de Leopoldina. Até passei em alguns concursos para professora da Educação Básica, mas sempre tinha a oportunidade do Mestrado com bolsa.

Nesse campo, quando atuei como tutora na especialização, logo em seguida, houve um concurso para professora substituta no Departamento de Educação da UFJF e fui aprovada. Foi dentro do Departamento que comecei a pensar mais efetivamente sobre a formação de professores. Um dos motivos de ter feito essa seleção, foi porque estava no final do mestrado e houve esse concurso para substituto de uma professora que saiu de licença para concluir o doutorado. Foi uma vaga para um contrato de três ou quatro semestres.

Achei interessante fazer essa seleção por causa da especialização, pois a especialização me oferecia conhecimento suficiente para tentar fazer isso, apesar das pesquisas dos meus mestrados não terem sido em artes e educação, especificamente. Um detalhe importante sobre isso, também, é que, apesar de não ter tido essa experiência com o ensino, nos lugares formais da Educação Básica, realizava trabalho em ONGs, trabalhava em comunidades. Um dos meus estágios, na UFJF, foi na Organização Não Governamental (ONG), em Leopoldina, em um bairro, em uma comunidade de risco social, em que eu desenvolvia um trabalho de Arte com crianças, então, havia essa ligação “por fora”.

Esse trabalho foi uma ação mais voltada para a inclusão, que permitia um gancho com a psicologia comunitária. Essa foi a minha experiência, era a minha motivação, mais esse trabalho de inclusão com o público da periferia, do que a Educação Básica regular. Nesse



ponto, o espaço informal era um lugar mais possível para desenvolver minhas práticas. Uma coisa plural. Nesse percurso, fui aprovada no concurso da UFT.

Sobre ser professora formadora, me vejo como professora formadora, por eu ter essa vocação, esse sentido das práticas não formais. Acho que a educação não fica presa dentro da escola. É a minha visão de mundo. Acredito que é uma questão para a humanidade toda. Para mim, essa experiência no espaço não formal é o que me fez acreditar que vale a pena atuar na educação. Acredito que a escola, em si, precisa passar por muitas transformações, por transformações radicais, no sentido de ir à raiz. E acho que se torna difícil para os professores e para as pessoas perceberem que há problemas nas instituições e que eles não conseguem meios para modificar, visando, assim, melhorar a qualidade para termos uma educação mais integrada com a vida.

Sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, como professora formadora, eu me lembro que, quando era professora substituta, não existia essa possibilidade de propor um projeto de pesquisa. Trabalhei mais na extensão, porque não havia esse incentivo. Era só o ensino, nós tínhamos que cumprir as disciplinas que precisávamos e dar conta daquilo. O que eu encontrei foi uma sobrecarga de disciplinas. Posso dizer que, só depois que passei no concurso de professor efetivo, tive essa possibilidade.

Há pouco tempo, estou desenvolvendo essas práticas de pesquisa e extensão. Comecei a propor alguns projetos e aprendi a trabalhar no Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGproj), assim, estou em processo de aprendizagem sobre como construir esses projetos institucionalmente, aqui. No contexto das dificuldades de propor esses projetos, perguntava às pessoas que já entendiam do sistema, por exemplo, para criar os projetos. Sempre que preciso, ligo para os setores competentes. Nesse ponto, compreendo que o processo está tranquilo.

As dificuldades que percebo nessas ações é o engajamento dos alunos, porque a participação deles está um pouco complicada, até mesmo nas práticas de orientação. Nunca tinha tido experiência de orientação, mas está sendo interessante, pois tenho encontrado alunos mais comprometidos e outros nem tanto. Mas acho que é uma coisa que estou construindo, essa experiência com o outro, relacionada à orientação, à extensão e à pesquisa.

No caso dos conhecimentos obtidos durante a minha formação, para minha prática docente, acho que contribuíram muito, porque, apesar de não ser especificamente na área de arte e educação, só o fato de ter que lidar com a pesquisa, já lhe permite ampliar as possibilidades de bibliografia, saber lidar com as situações, com os projetos. Nesse sentido, entendo que a especialização me auxiliou nesse ponto, de arte e educação específica. Os

mestrados me ensinaram a lidar com a pesquisa. De um modo geral, acho que a pós-graduação contribui para o meu aperfeiçoamento como professor, sem dúvida.

Sobre o meu primeiro dia na docência superior, não vou conseguir me lembrar exatamente o primeiro dia, o primeiro momento. Mas é o que falei, sempre é um desafio, ainda mais, porque tinha aquela coisa: “eu estudei naquela universidade e estudei naquelas salas da instituição. Tive aulas com os professores daquele Departamento, que entrei depois”.

Nessa trajetória, me via sentada ali. Já tinha se modificado, alguns professores tinham ido embora, já eram outros professores. Poucos daqueles com os quais tive aula ainda estavam lá. Alguns sim, mas da área de artes não estavam mais, era outra professora de artes que entrei para substituir e realmente não tinha gente de artes lá. Era só eu de substituta no momento. Lembro-me de ter, nitidamente, essa impressão, a de que eu estava ali, no papel de professora, mas me lembrava, também, de quando era aluna e me via sentada ali, como aluna.

Meu planejamento didático, nesse momento, na instituição, ocorreu de maneira positiva, pois a professora que saiu para o doutorado me ofereceu todo o apoio. Ela estava aberta a auxiliar em tudo que eu precisasse, mas tive que montar o conteúdo das disciplinas e organizar tudo durante o tempo em que estive na instituição. Posso afirmar que o professor substituto não podia participar da pesquisa e da extensão, mas tinha essa liberdade referente aos conteúdos de ensino.

Na UFT, senti muita diferença, embora tenha ganhado ajuda no processo, pois os alunos estavam muito ansiosos por um professor de artes visuais. Fui a primeira professora de artes visuais a chegar ao curso. Os alunos estavam ansiosos para ter aula de artes visuais. Esse contato foi muito interessante, porque “já não me via mais sentada ali na cadeira”, era um estado diferente. Nunca tinha pensado que viria dar aula em Tocantins. Assim, foi bem legal esse momento, porque tive essa receptividade dos alunos. Eles me receberam muito bem e a gente foi discutindo sobre o que é arte, o que não é arte, em geral as reflexões sobre baseadas nesses fundamentos básicos.

Em seguida, nas disciplinas de Laboratório, foi uma coisa que nunca vi na minha vida, porque eles estavam tão ansiosos com essa coisa de laboratório, de poder fazer práticas artísticas, que “engoliam” o intervalo. Eles não queriam ir para o intervalo. Eles continuavam direto, falei: “gente, está na hora do intervalo”, e eles continuavam ali. Foi muito bom nesse sentido das práticas artísticas.

Sobre a minha escolha por essa instituição, foi meio que uma coincidência, pois, quando estava no final do mestrado em artes, já era professora no Departamento de Educação, recebi um e-mail da secretária do mestrado que divulgou o edital da UFT. Ela costumava

sempre divulgar informações, como editais de concurso. Com isso, olhei o e-mail e percebi que o perfil do concurso se enquadrava muito nas coisas que tinha feito, porque o perfil era para Laboratório de Pintura, Metodologia do Ensino de Artes, e Estágio. Eu trabalhava no Departamento de Educação, com Metodologia de Ensino de Artes e Estágio. E as minhas pesquisas, tanto no Mestrado em Literatura quanto no Mestrado em Artes, eram em Teoria da Pintura, ou seja, havia um perfil muito próximo do solicitado no concurso.

Sobre meu desenvolvimento da carreira, gosto bastante da universidade, não me arrependo em nenhum momento de ter feito esse concurso. Gosto do trabalho, tenho vontade de ver esse curso crescer, pois é um curso que está se consolidando, inclusive na área de artes visuais. Todavia, para mim, o maior desafio é a questão da minha família, do meu marido e dos meus bichinhos de estimação (gatos e cachorro) que ficaram em Minas. Isso eu não posso deixar de comentar. Está tudo ótimo para mim, aqui. Gosto do curso, gosto das coisas que faço, das áreas que trabalho. Não tenho nada contra isso, se não fosse os 1.480 quilômetros de distância do meu marido, dos gatos e do meu cachorro. Para mim, o grande problema é esse.

Em relação às condições de trabalho para desenvolver minha prática, lembro-me que, quando cheguei, não tínhamos um laboratório de artes, mas, nesse ponto, a direção está nos dando todo o apoio. Conseguimos a bancada para o laboratório, a pia que era necessária. Vejo que estou tendo apoio nesse sentido. Realizamos o processo de compra de alguns materiais para completar esse laboratório. Acho que o mais essencial era construir o laboratório, e isso está sendo cumprido.

Agora, tenho visto dificuldades, aqui, nas práticas de Estágio do Curso. Isso está sendo um ponto de grande dificuldade para poder conseguir organizar essas práticas de estágio no curso de Educação do Campo, porque a gente tem essa formação por grandes áreas, dentro do curso, mas, no ensino regular, existem anos de discussão para esse ensino de artes, ele ser específico, assim, sempre nos perguntamos: “como uma habilitação em música, simultânea, de música e artes visuais, pode dar certo dentro da Educação do Campo?”. Percebo que isso vem se refletindo nas práticas de estágio.

Sabemos que o ensino da Educação Básica é polivalente, também. Mas, está sendo bem difícil de organizar essas práticas, porque são duas habilitações para dar conta das práticas, somadas às dificuldades que os alunos encontram quando chegam às escolas e, praticamente, não existem professores formados em Artes, nessa região do Tocantins. Praticamente não existem outros cursos na Área, assim, como os alunos vão para as escolas fazer um estágio com professor que nem tem formação na área?

Por outro lado, as escolas da cidade, não conseguem atender à demanda dos acadêmicos, são muitos alunos para poucas turmas existentes, para eles conseguirem cumprir o Estágio. Estamos tentando resolver todos esses pontos. Para isso, formou-se uma comissão sobre o assunto e estamos trabalhando nisso. Quanto ao contexto histórico e social da região, sempre procuro e consigo ver só possibilidades nos lugares em que vou. Sei que aqui a cidade é pequena e que tem suas dificuldades, como outras cidades as têm, acho que até as cidades grandes também têm dificuldades.

Penso que um potencial legal daqui é essa herança histórica relacionada à cultura afro-brasileira. Acredito que isso devia ser, de fato, incentivado, por conta das comunidades quilombolas que existem por perto. Vejo um potencial muito grande nisso, interessante, um ponto a ser trabalhado. Mas, por outro lado, é o que falei, estou sentindo, nos projetos em que busco executar, certa resistência das pessoas, principalmente das daqui, em participar das coisas. Parece que há uma acomodação.

Muitas vezes sentimos que está bom do jeito que está para alguns. Isso vai sendo reiterado. Eu percebia nos alunos de outras universidades também. Tinha isso, mas não sei, aqui dá para ver isso claramente, e dá para ver na própria turma, porque, na educação no campo, há a turma diversidade e a turma de Arraias. É interessante perceber como a turma de Arraias é diferente da turma diversidade. Não sei se é o fato da turma diversidade ter que viajar para estar aqui e estudar. Não sei o que pode ser, ou se é o fato de serem pessoas de vários lugares que dá uma diversidade, mas a turma de Arraias é menos participativa.

Sobre como avalio esses primeiros anos da docência superior, acho que não é fácil você se construir como professor não. Por mais que eu tenha dito que as pós-graduações contribuíram, e acho que elas são indispensáveis, porque lhe oferecem referenciais, aprofundam o conhecimento, mas é na prática que você consegue se construir. Penso assim... Acho isso, pois você aperfeiçoa os modos de dar aula, naquele contato da prática. Acredito muito nisso.

Quanto ao meu conhecimento do projeto de curso, não participei da elaboração dele, pois, quando cheguei, já havia sido elaborado. Assim que cheguei, entrei em contato com o projeto, pois havia uma pauta no colegiado para rever o PPC do curso, e observei, principalmente, a parte de artes visuais, em que faltavam algumas disciplinas. Faltavam coisas que precisam ser trabalhadas nas ementas.

Por exemplo, não havia arte brasileira prevista no documento, sendo que a arte brasileira é essencial para a educação no campo como para qualquer professor de artes que irá atuar na Educação Básica. Outra disciplina que faltava era Escultura. Havia outras linguagens,

mas não existia linguagem tridimensional prevista. Eram os dois pontos principais nos quais insisti que tivessem no projeto e que precisavam ser modificados logo.

Assim, desenvolvi os projetos de extensão a partir disso, como propor oficinas de cerâmica enquanto não conseguia mudar o PPC. O problema é que encontrei outra barreira nessas ações, pois, como não é uma disciplina obrigatória, nem todos os alunos a fazem. Essa disciplina precisa ser obrigatória dentro do curso para que eles tenham esse contato, por isso, coloquei na modalidade de extensão para tentar suprir isso, e vejo que está caminhando.

Quanto à socialização, desde que cheguei, todas as pessoas sempre se mostraram muito disponíveis em me auxiliar para achar um lugar para morar, de dar auxílio mesmo. Existem algumas desavenças dentro do colegiado, não digo comigo, especificamente, mas já vi acontecendo. Entretanto, acho que isso tem em todo departamento, em todo lugar. Em Juiz de Fora, percebia isso também. Acho que em toda universidade. Meu marido também é professor universitário, e comenta que, no Departamento em que trabalha, existem essas animosidades.

Vejo e entendo que, em todo lugar, há um pouco disso. E a gente, o ser humano, se constrói a partir de relações. A gente está ali, no meio dessas relações interpessoais, e a gente convive, mas sempre tive essa grande abertura por parte de todos os professores, indistintamente, de me ajudar, pelo fato de eu vir de um lugar distante, de ajudar a arrumar um lugar para ficar e qualquer coisa que precisar.

Referente ao planejamento, posso dizer que uma coisa que fiz foi submeter um projeto de pesquisa, frente à minha afinidade com os laboratórios, com a temática dos processos de criação e as orientações, escrevi um projeto de pesquisa e cadastrei-o para trabalhar com “A/R/Tografia”, que é uma metodologia em voga na atualidade, para trabalhar com pesquisa educacional baseada em artes.

Essa metodologia trabalha, justamente, o vínculo de processos de criação com o ensino. A ideia de você ser professor, pesquisador e artista ao mesmo tempo. Submeti essa pesquisa para poder acolher diferentes projetos desses alunos, a partir do interesse deles. Sobre esse mesmo aporte teórico, que é a “A/R/Tografia”, tento trabalhar com eles essa coisa de ser artista, professor e pesquisador.

Tem um aluno que está pesquisando a relação entre arte e matemática, porque ele já tem a formação em Matemática e a gente está tentando colocar o TCC dele sobre essa relação, na verdade seria uma proposta didática para o ensino. Tem uma aluna que eu descobri ser apaixonada por moda e quis incentivar isso nela. Não entendo muito de moda, mas vejo que ela gosta tanto que ela tem que ser incentivada. Tudo isso trabalho dentro da “A/R/Tografia”.

Há outra acadêmica que está preocupada com os estereótipos, isso ela tirou a partir da minha aula, estereótipos na escola, a presença de estereótipos no ensino de arte na escola, que são essas imagenzinhas repetidas que não fazem muito sentido, mas que ficam ali. Outra aluna gostou muito de pintura, com isso, estamos trabalhando a pintura com foco na comunidade dela. Pintura de natureza morta e paisagem, tomando inspiração na comunidade em que ela vive. Assim, são todos alunos com foco em processos de criação que estou orientando, no sentido de fazer vínculo com o ensino.

Em relação às novas tecnologias, no meu planejamento didático, argumento que não sou muito afeita às tecnologias não, mas o professor de artes precisa trabalhar muito com imagem. Preciso sempre utilizar *datashow*, para estar exibindo as imagens, claro que tentamos, também, trazer outras fontes de imagens. Utilizo tecnologia no sentido de exibir as imagens. No caso da formação de um novo professor e a sua relação com as tecnologias, posso dizer que, para a educação no campo, eles têm uma certa dificuldade, não digo com tecnologia. Com o celular, eles se dão muito bem, mas com e-mail é um problema grave. Eles não têm essa visão do e-mail como uma ferramenta institucional e profissional. Não tem muito isso com relação a esse contexto, mas acho que o curso poderia trabalhar mais essa parte de tecnologia com eles.

Na verdade, uma professora do nosso Colegiado, como ela tem uma formação mais voltada para a área da comunicação, trabalha mais essa parte de tecnologia com os alunos. Eu não lido tanto, mas ela vem desenvolvendo isso dentro da disciplina de Fotografia, nas próprias aulas de História da Arte. Ela os leva para desenvolver propostas no Laboratório de Informática, mesmo sendo a disciplina de História da Arte. Ela tem mais essa “pegada tecnológica”.

Em relação aos saberes docentes, acho que existem várias fontes nesses saberes. Acho que o saber, ele não pode ser concentrado só na academia. Acho que esse saber hierárquico, que se coloca desse modo, tanto é que o projeto de iniciação científica que submeti e consegui ser aprovado é para desenvolver uma pesquisa para conhecer a criação cerâmica de duas louças daqui, em Arraias. Isso também é um tipo de saber. Tem uma questão artesanal ali, uma coisa muito interessante para ser valorizada, para se conhecer.

Estou buscando esses diálogos entre o saber acadêmico e esse saber das populações tradicionais, até porque essa é uma coisa muito própria para a educação no campo e tem a ver com a “A/R/Tografia”, com a metodologia da “A/R/Tografia”, que propõe justamente isso: que os saberes da arte podem estar presentes em qualquer meio. A “A/R/Tografia”, propõe que o sujeito localize essas entrelinhas, o “entre”, o espaço que está entre as coisas.

Sobre os saberes e as referências da minha prática como formadora, busco nos materiais a que tive acesso até hoje, mas tentando sempre observar, porque acho que a educação é uma coisa dinâmica, a resposta dos alunos em relação ao conhecimento e ao conteúdo. Por exemplo, posso ter planejado “x” coisas, se perceber que, na hora que estou dialogando com eles, é “y”, preciso mudar isso. Mas, como trabalho na área em que me formei, resgato os materiais, aos quais tive acesso.

Sobre o modo que o professor formador aprende a ensinar, é o que argumentei, acho que a licenciatura oferece direcionamentos essenciais que você precisa ter, tais como: conhecimentos da Psicologia da Educação, da Filosofia da Educação, da Estrutura da Educação Básica. Você tem todas essas disciplinas, mas acho que é só na hora do “vamos vê”, só na hora da prática, é que você acaba de se construir. Acho, também, que depende muito da postura do professor, em que se pode ter professor comprometido e professor não comprometido.

Entendo que tudo isso vai depender, também, de outras variáveis, pois pode-se ter um professor que tem um talento para aquela coisa, que tem uma facilidade, mas não é comprometido. Enquanto pode-se ter outro, que pode ter dificuldades, mas que está presente, se faz presente. Assim, o professor comprometido vale mais à pena que esse outro. Vejo isso nos alunos, também, como cada um vai se construindo no processo. Acredito que essa construção de professor formador começa na licenciatura, mas é uma coisa que cada um tem que construir na sua trajetória depois, porque a universidade é só um período de tempo que se passa. Depois, somos profissionais. É certo que nos construímos como profissionais somente depois. A universidade tem que estar aqui para amparar e para dar o suporte, mas as pessoas são autônomas. Elas têm que se construir.

Sobre o meu relacionamento com os alunos, assim que cheguei, foi muito bom. Depois, você vai entrando no ritmo, e, às vezes, eles começam a abusar demais. Uma dificuldade que percebo, nesse sentido, é ter que cobrar, porque não podemos deixar passar tudo. E, às vezes, eles querem entregar o trabalho no dia que quiserem, mas temos prazos para cumprir.

Talvez eu possa dizer que há um pouquinho de dificuldade nesse sentido, de tomar as “rédeas” da coisa. Às vezes, eles ficam muito chateados se tiram uma nota mais baixa, mas, se eles não entregaram o trabalho em dia, como vamos fazer? Acho que, talvez, isso gere, em mim, um pouco de incômodo, porque, por mim, queria sempre poder ajudar a todos, mas temos que achar essa medida da disciplina.

Quanto à formação do professor formador, como mencionei, gostaria de ter mais experiência na Educação Básica. Tenho essa coisa comigo, pois se tivesse tido mais experiência na educação nos níveis fundamentais e médio, poderia propor práticas mais de acordo com o contexto. Mas, por outro lado, acredito que, muitas vezes, o professor da Educação Básica acaba carecendo dessa visão que encontramos no Ensino Superior. Essa foi uma coisa que vi muitas vezes entre os professores da Educação Básica, não são todos, claro, mas penso que pode haver a lacuna contrária. Vi esse descompasso na minha trajetória.

Digo isso, porque fui me aprofundando mais teórica e academicamente com o nível da pós-graduação, por exemplo, a minha monografia da especialização foi a partir do pensamento da Anna Mae Barbosa<sup>86</sup>. Não sei se o professor da Educação Básica, que está lá na labuta no dia a dia, tem tempo para ficar lendo Anna Mae Barbosa profundamente. Outro fator é a produção escrita que, muitas vezes, costuma ter peso, por exemplo, consegui entrar na vaga de substituta, enquanto havia outra moça com mais experiência na Educação Básica, entretanto ela não conseguiu fazer a prova teórica da seleção.

Sobre o que apontar de relevante para a formação do professor formador na licenciatura, o professor precisa ter essa base teórica. Não tem como não ter, pois, para darmos direcionamentos conduzirmos, precisamos ter isso. E, nesse ponto, acho que tive essa formação e, por isso, as coisas foram acontecendo da forma como aconteceram no meu caso. Mas gostaria de ter e tenho muito respeito pelo professor que tem essa prática da Educação Básica, porque acho que, se tivesse tido essa prática, poderia contribuir muito com o meu trabalho aqui.

Para o professor formador iniciante, tenho a seguinte proposição: tive vontade, quando trabalhava nos projetos de espaço não formal, de pegar todas aquelas crianças que eu sabia que tinham dificuldade nas famílias e trazer para tomar conta. Mas uma coisa que aprendi, nas minhas aulas voltadas para licenciatura: é preciso respeitar a autonomia do outro.

Pode ser doloroso, mas temos que aprender a respeitar essa autonomia do outro. Apesar de a gente querer fazer pelo outro o que nós podemos, todo mundo tem a sua trajetória de vida a construir e a viver. Acredito que o papel do professor é contribuir com essas trajetórias de vida, da melhor forma possível, e é isso que busco fazer, mas sei que vou ter

---

<sup>86</sup> Anna Mae Tavares Bastos Barbosa é Professora Titular Aposentada da Universidade de São Paulo. Considerada uma das principais referências brasileiras na área de Arte-Educação no país. Possui Graduação em Direito – Universidade Federal de Pernambuco (1960), Mestrado em Art Education – Southern Connecticut State College (1974) e Doutorado em Humanistic Education – Boston University (1978). Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4783696U0>>. Acesso em: 20 jan. 2019.



sempre que respeitar a história de cada um, e cada um vai ter que se construir como professor por si só.

Sobre a minha expectativa em relação ao curso, acho que a primeira turma que entrou no curso foi vendo essa consolidação das práticas, e entraram várias outras turmas. Tudo vai se transformando. Vejo o perfil desses alunos se modificando. Por exemplo, comparando os alunos que entraram no início aos alunos do momento atual, percebo a diferença de perfis. Entendo que precisamos levar tudo isso em consideração. A minha expectativa como formadora, no curso, retoma um pouco da resposta que mencionei sobre a questão da autonomia.

Sobre a política de inclusão, não sei se vou saber responder. No curso de educação no campo, a gente tem alguns alunos assim, mas nunca me deparei com nenhuma questão que tivesse que trabalhar especificamente com isso, ainda. Mas penso que a universidade procura contemplar essas questões. Tenho visto divulgações nesse sentido e a própria questão das bolsas que o curso tem, tal como a bolsa quilombola. Acho que há uma movimentação no sentido das práticas de inclusão sim na Instituição.

## **6.6 Professor formador Ronaldo**

Meu nome é Ronaldo, nasci no estado da Bahia, em 1964. Minha mãe era uma agricultora e doméstica, meu pai teve várias profissões, tais como sapateiro, trabalhador da roça e do comércio. A escolaridade deles é o antigo nível primário. Na minha família, há professores, tinha a minha irmã, que, como comentei, já faleceu, a minha irmã médica que trabalhou durante muitos anos na educação antes de fazer medicina. Minha irmã, a outra, trabalha também na área da educação. Há muitas pessoas da minha família na docência. No Ensino Superior, tenho minha irmã que é formada em Filosofia e trabalhou no Ensino Superior na Bahia.

Sobre a influência da família na minha escolha de ser professor, acredito que não houve. Lembro que minha irmã que era médica, nunca deixou isso claro, mas, no fundo, ela queria que eu fosse médico. Fui fazer educação física, não por causa da educação em si, mas por causa do esporte. No Ensino Superior, não houve influência da minha família também.

A minha trajetória na escolarização básica teve início na zona rural, só que, como eu tinha essa minha irmã que morava na cidade, às vezes, eu ia passar um ano com ela e, depois, voltava. Foi um percurso entre a cidade e a zona rural, isso até o Ensino Médio, já durante o Ensino Médio, fiquei na cidade. Em relação às condições das escolas no período, posso dizer

que eram boas, porque, naquele tempo, uma delas era uma escola tradicional religiosa, muito bem falada na região.

Sobre a prática pedagógica dos meus professores, lembro que o processo de ensino era rígido, daquele estilo antigo, ainda mais porque o colégio era religioso. Desde a hora que você entrava no colégio, era necessário verificar os cuidados com o sapato, olhar as meias, rezar o Pai-Nosso, cantar o Hino Nacional, além da rigidez das provas decorativas. Eu que tinha que decorar o assunto e “morria de medo” do dia da prova. Aquele sistema mais antigo mesmo, isso até o terceiro ano, pois, depois, me mudei para Salvador/BA, para um colégio diferente, um dos melhores de Salvador. Minha irmã tinha condição financeira, era uma escola mais moderna, mas isso ocorreu somente no final do Ensino Médio.

Uns dos pontos positivos, nesse processo da escolarização básica, penso que foi minha formação em Português. Hoje, acredito que tenho um bom “Português”, intuitivo, de tanto a gente sentar ali e estudar. Posso não saber direito as regras da gramática, mas acredito que a minha produção escrita seja boa. Tenho comparado muito com outras regiões e colegas meus que têm muitas falhas na escrita. Parece que isso foi devido à rigidez das aulas que nós tínhamos, pois, enquanto o aluno não estivesse bom, não passava de ano.

Recordo-me que, até na área de matemática que não sou muito afeito, acabei ficando com boa desenvoltura em matemática, porque, quando perdia a disciplina, a gente passava o mês todo “tomando aula” nas férias, castigo, até aprender. Em Física, por exemplo, só recentemente, vim a saber que era bom nesse conteúdo. Uns colegas meus disseram: “rapaz, você era bom em física na época”, porque a gente tinha que estudar bem “puxado”. Nesse aspecto, parece que causou um efeito positivo, no aprendizado do conteúdo.

Sobre os pontos negativos dessas práticas, posso me referir à questão de não ter liberdade, à questão da criatividade. Eu, por exemplo, tinha pendores artísticos que nunca foram incentivados na instituição. Sempre fui brincalhão fora do colégio, mas aquilo não era muito bem aproveitado, talvez não incentivassem essa parte abrangente, essa parte religiosa era imposta. Em relação às lembranças de professores que me marcaram no período, lembro que, no Ensino Fundamental, as professoras do campo eram sempre queridas, quase como mães da gente. Não sei avaliar como era o processo educativo, mas não tenho imagens negativas, só positivas. No Ensino Médio, há alguns professores que eu achava horríveis, dou até risada do jeito que ministravam as aulas, aquela brutalidade toda. No Ensino Médio, em Salvador, posso dizer dos professores que são meus amigos até hoje, pessoas de “cabeça aberta”, que trouxeram outro tipo de educação.

Com relação ao meu ingresso no Ensino Superior, tenho a impressão de que minha irmã médica, embora nunca tenha declarado isso, queria que eu cursasse, como ela, o curso de Medicina, o que eu teria se ela tivesse explicitado, pois eu namorava uma menina e fomos nos inscrever na mesma universidade para os vestibulares de educação física e medicina. Na hora da inscrição, ela se inscreveu para medicina e eu, para o curso de educação física, porque gostava muito de esportes, sempre gostei. A minha namorada entrou no curso de Medicina e eu no de Educação Física na Faculdade Católica de Salvador, para a decepção da minha irmã.

A escolha pela instituição foi pela falta de opção da época, pois o curso de educação física só tinha na Católica e já tinha isso na minha cabeça bem antes de assinar o papel lá, como minha namorada ia fazer para lá, nesse caso, ela fez para Federal e eu para Católica. Fiz outro vestibular para Medicina Veterinária, pois gostava de animais, aquela coisa do campo, mas tinha uma visão mais da natureza do que da própria criação de pecuária, aí não me interessei quando vi que o curso se voltava mais para isso.

No que diz respeito à prática dos meus professores na graduação, no curso de Educação Física, era tudo muito precário, primeiro porque a educação física, naquele tempo, era considerada uma coisa a parte. Por exemplo, se o cara era bom em futebol, se destacava no esporte, qualquer que fosse o esporte, era bem recebido dentro da faculdade.

Recordo-me de que o ensino era muito precário, não tinha estabelecimento, e nós fazíamos uma parte teórica junto com os outros cursos. Essa parte foi boa e me marcou muito no início, as aulas de Metodologia, de Psicologia, de Filosofia, da Licenciatura em sua área comum. Mas, quando foi para a parte específica, a gente cursava as disciplinas no estádio Fonte Nova, no estádio Pituaçu, debaixo das arquibancadas do estádio. Havia professores despreparadíssimos, que só tinham cursado a graduação. Havia alguns que eram médicos e ministravam aula de Fisiologia, mas o esporte, em si mesmo, era muito precário.

Naquele tempo, o curso de Educação Física durava três anos, não era como hoje. Depois, foi criado o curso educação física na Universidade Federal da Bahia (UFBA). A gente tinha que se “virar” e estudar muito fora da IES. Foi um curso bem prático. Posso dizer que houve, sim, pontos positivos dos professores da Graduação, pois tive ótimos professores, os fundadores da escola. Um dos professores era um professor muito preparado, da área do Estágio. Tive outros professores também marcantes, esses criticavam a organização do curso em si.

Sobre a minha experiência no Estágio, posso dizer que foi um estágio inusitado, pois a gente tinha que trabalhar com alguma área e eu era muito ligado à área da recreação, e como um dos meus professores do curso trabalhava com recreação, recebi o convite dele para atuar

nessa área. Comecei a trabalhar fora da universidade com esse professor na área de animação. Realizava mágicas e brincadeiras com as crianças.

Fiz estágio, também, em um restaurante, que, nos finais de semana, mantinha recreadores para brincar com as crianças. Eu tinha um projeto de lazer, de fazer brincadeiras com essas crianças, realiza o projeto e eu programava as atividades. Foi um estágio um pouco aberto, bastante livre, não foi aquela coisa fechada na escola, na sala de aula, aquela pressão da sala de aula. Não houve momento do estágio que me marcou para ser professor, isso em termos de conhecimento. Foi uma fase muito livre. Talvez por ter sido muito livre, a parte da papelada mesmo era muito simples. No Estágio a teoria também a gente não aprofundava muito, eu já tinha a prática, era só fazer os planos e preencher os documentos.

Não posso dizer que foi uma experiência fraca, porque exercitei a minha área, trabalhei com crianças, tive experiência e isso foi positivo, mas já tinha essa experiência com crianças também. Por outro lado, o Estágio foi um momento que contribuiu para ser professor pela experiência, que fortificou a experiência com as crianças, trabalhei muito com criança quando me formei, de qualquer jeito houve facilidade em lidar com isso.

Sobre a pesquisa e a extensão na graduação, em Educação Física, lembro-me que não ocorria essa movimentação acadêmica como hoje, não ouvia falar em cursos de extensão, de artigos científicos. Nós não fazíamos artigos, não produzimos monografias. Era só você estudar, passar nas provas e fazer o Estágio. A pesquisa quase não existiu nessa minha formação.

Em relação à participação em eventos, viajamos para alguns. Participei bastante, não como participante direto, de comunicação, mas como ouvinte, até fora do estado da Bahia. Para a participação nos eventos, não havia incentivo financeiro da faculdade, os estudantes se reuniam, juntavam dinheiro, fretavam um ônibus, se inscreviam, nós íamos para o Rio de Janeiro, para outros estados, além das cidades da própria Bahia.

Sobre a minha graduação em música, foi uma coisa interessante, porque já entra como ação a política de educação criada pelo governo, posso falar que foi a partir do governo Lula (2008-2012), em que houve a criação de várias coisas nesse setor. Uma delas foi a implantação da disciplina de Música novamente nas escolas, tinha o projeto de terminar o ano de 2014 com essa disciplina nas escolas, mas não havia professores de música nas regiões do Brasil, não possuía muitos cursos de Música.

Criou-se, nesse período de reformas educacionais, o curso de música para formar profissionais. A Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi a percussora de um edital firmado com o Ministério da Educação (MEC), firmando convênio com muitas universidades

federais do país, desde Rondônia, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, até a Bahia. Por coincidência, eu sabia que iria ter esse projeto na minha cidade, que foi agraciada com dois polos, cada polo com 60 alunos.

Como vivia de música, sempre participei também de movimentos musicais, as pessoas me convidaram e decidi fazer o curso de Música sem nenhuma pretensão, para literalmente estudar música. Já era professor da rede estadual há muitos anos, não pretendia nem mudar de rumo, mas fiz o Curso todo e, no mesmo ano, que terminei ingressei no Ensino Superior como professor efetivo. Sobre a prática dos meus professores, no curso de Música, posso dizer que nesse aspecto eram muito diferentes da outra Graduação, os professores eram todos qualificados, Mestres e Doutores.

O curso foi na modalidade EaD, com tutores. Na minha cidade os tutores ficavam morando lá, quase toda semana, vinha ao polo um professor convidado de uma instituição conveniada, no caso, era um professor da UFBA, ele vinha na cidade de Irecê, realizava atividades com os alunos, depois, a cada seis meses, recebíamos a equipe de professores da UFRGS.

Após isso, passavam-se uns dez dias e ocorriam as avaliações, denominadas de seminário integrador. O nível era legal, muito alto, foi “puxado”. No início o curso foi leve, talvez por uma preocupação de manter os alunos, para poder manter o programa, mas, do meio do curso para seu fim, ele “cacetou”. De pontos positivos ou negativos dos professores e tutores, como entrei no Curso sem o intuito de ministrar aula de música, mas para aprender as dimensões teóricas, e percebi que, no final, tinha evoluído bastante em Música, isso para mim foi muito positivo e produtivo, pois estudar com aqueles professores, tirar dúvida, é “massa demais”, você estar numa área que gosta, que anseia pelo conhecimento e está ali o professor acessível para sanar suas dúvidas.

Sobre o Estágio no curso houve sim, o Estágio tem que ser em Música, é o mesmo Estágio que a gente está vivendo hoje, não havia disciplina de música nas escolas, mas havia de Artes, com isso, tivemos que ir para uma escola que ofertava esse componente curricular ou, em espaço não formal, trabalhar com Música ou Artes. Como trabalhava na escola, eu escolhi a disciplina de Artes, fiquei trabalhando com ela e realizei o meu estágio no próprio Colégio em que trabalhava. Uma das coisas que me marcou no Estágio foi a dificuldade de ensinar Música para leigos, pois trabalhei com alunos adultos à noite. Trabalhar com música com um adulto que não teve experiência musical requer muita sutilidade e tive um pouco de dificuldade, porque pensava que a gente, se fosse profissional da área, um dia teria que enfrentar tudo isso.

Em relação à pesquisa e à extensão nesse curso, nós também não participamos muito da vida acadêmica, da produção científica, mas havia Cursos de Extensão, se assim posso dizer. Ofereciam alguns cursos, mas como parte do processo, por exemplo, o Curso de Canto foi oferecido também para fortalecer não a pesquisa teórica. No curso, também não participamos de eventos, de congressos, entendo que o intuito do Curso era formar professores e não focalizou a pesquisa.

Em relação à trajetória da Especialização e do Mestrado, na época em que atuava como professor no Ensino Médio, eu gostaria de fazer uma Especialização ou Mestrado, o que me levou a procurar vários modos de fazê-los. Mas, na região, não tínhamos como sair. O governo não permitia a licença, era muito difícil, eu mesmo não conheço ninguém que conseguiu licença para sair. Além disso, não havia, na região, cursos. Consequentemente, você saía ou pedia uma licença sem vencimento. Logo depois começaram a criar os Mestrados Profissionais.

Recordo-me de que, primeiramente, apareceu o mestrado profissional de matemática, depois, o de física. No período, houve o “burburinho” de que sairia um mestrado de artes e eu pensei: “que beleza, vou fazer quando aparecer”, mas não apareceu. Depois que entrei no Ensino Superior, esse mestrado em artes foi ofertado, mas não foi possível fazer, pois já não estava no nível básico e um dos requisitos da seleção era está atuando na Educação Básica.

Sobre a especialização, cursei duas, mas uma ficou incompleta. Fiz uma em Folclore, na Universidade Castelo Branco, obtive bom rendimento no Curso, mas não apresentei a Monografia. Como a maioria dos alunos era de fora, tinha gente de Belém do Pará, do Rio Grande do Sul, fomos morar no interior, trabalhando, e não apresentamos Monografia. Perdi o prazo da entrega do trabalho e da defesa, a coordenação me informou que me daria o título apenas de aperfeiçoamento.

Inclusive, nunca solicitei esse título, pois, naquela época, no Ensino Médio, não havia necessidade alguma, não valia muito para a carreira docente. Depois, cursei outra especialização relacionada à educação física, na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), sobre condicionamento individual, psicomotricidade, atividade psicomotora. Essa até serviu de alguma coisa, depois que dei entrada na escola.

O meu ingresso no Mestrado pode ser explicado assim: tenho uma linha de gosto pessoal, relacionada ao folclore, à cultura popular, ao cordel, à música regional, vi um mestrado na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia, e achei-o interessante, ligado ao desenho, à interatividade com outras disciplinas. Percebi a

possibilidade de estudar o cordel, porque o cordel tem a parte musical, dos cantadores, uma pesquisa que eu queria fazer.

Mas não havia ainda alguma coisa ligada à música regional, quando vi esse mestrado, ligado ao cordel, pensei que poderia trabalhar com ele, e me interessei em fazer o projeto. Nesse ponto, lembro que, após a conclusão do curso de música, fiquei sabendo desse concurso aqui na universidade e vim trabalhar aqui na região do Tocantins, sem pretensão de nada. Vim como músico trabalhar e me falaram que ia ter um curso na instituição, voltado para os povos do campo, que era justamente um contexto em que nós desenvolvemos trabalhos com a cultura popular, e se eu quisesse fazer, não iriam exigir o título de mestrado no processo, com isso arrisquei por brincadeira a seleção, não falei com ninguém sobre o concurso, conseqüentemente, após minha preparação, fui aprovado e resolvi mudar de vida e assumi esse posto.

Lembro que, quando cheguei o curso era de Música e Artes e, como não havia professor ainda, passaram-se quase dois anos sem entrar mais colegas de Música e Artes, acabei assumindo algumas disciplinas da área de Artes e comecei a interessar pela área, por isso que procurei o mestrado que pudesse abranger essa área também na UEFS. No tocante à minha entrada no magistério da Educação Básica, foi interessante, pois me formei sem ter intuito de entrar na educação. Tinha feito um estágio quando estava na educação física e outro Estágio que não era obrigatório, estágio do governo. O órgão do governo abria seleção para Estagiário para a fundação de menores, fiz a seleção e logo passei. O estágio era remunerado, o que me ajudou a manter a faculdade.

No entanto, foi dramático e pesado, porque o trabalho era com os menores recolhidos na rua e levados para lá para fazer a triagem, um ambiente pesado. Era um ambiente socioeducativo na Bahia mesmo. Passei dois anos trabalhando na instituição, posso dizer que foi desgastante, eu era jovem e isso me causou não depressão, mas muita tristeza de ver aqueles jovens ali sem nenhuma saída e ninguém poder fazer nada.

Quando vim para o interior do estado, não pretendia trabalhar com a educação. Formei-me e vim para o interior para descansar, já envolvido com música, mas, um belo dia, minha mãe disse: “vamos lá no colégio”, quando sentou o Diretor, o Secretário da instituição começou a me tratar como fosse ser contratado e fiquei atônito, e minha mãe disse: “fique aí até quando você quiser ir” e fechei contrato com o colégio particular onde estudei.

Na educação física, trabalhei dois anos e pouco, depois enjoei daquilo, queria mesmo era viver de música. Saí do órgão, casei e a coisa começou a pesar financeiramente na família, houve concurso do Estado, realizei o concurso até para Salvador e me transferi para Morro do

Chapéu, nesse processo fiquei uns cinco anos ministrando aulas, depois interrompi, fui gravar um disco e viver de música de novamente, passei mais de cinco anos fora.

Quando a coisa apertou novamente, houve um grande concurso no estado da Bahia, que foi de outro governo. Todo mundo ficou: “faz, faz, faz”, participei dos dois concursos, na verdade, passei nos dois e fiquei atuando em dois colégios no Estado. Meu tempo de experiência foi, em média, de uns doze anos nesses colégios. Posteriormente, vim para o Tocantins. No que diz respeito a ser um professor formador, considero pela profissão específica de música. Como disse antes, a gente está trabalhando com adultos, ensinar música para adultos. E outra, ensinar um adulto a ensinar música é um desafio grande. Nessa parte, a gente tem desenvolvido uma metodologia bem didática, para fazer com que aquele adulto desperte para a musicalidade dentro dos seus limites, de suas limitações ou não, além do domínio do instrumento.

Vejo e compreendo que é um desafio muito grande. Mas, me considero um formador, porque tenho, dentro de minhas limitações, mesmo observando os colegas que tem trabalhado daqui e de outros cursos como Tocantinópolis, dificuldades, que são as mesmas e não sinto que estou fazendo com um déficit em minha prática, acho que estou no caminho certo.

Sobre os desafios e dificuldades que tenho vivido como professor iniciante, vou mencionar, primeiramente, acerca da minha área específica. O nosso curso tem um sistema diferente dos outros, ele tem um sistema que chamado de Pedagogia da Alternância, que é um sistema que existe, mas para um tipo de ensino específico, como programas de ensino para certos agentes sociais como indígenas, quilombolas, sem terra entre outros povos do campo.

Na proposta da Alternância existe uma troca de saberes, em que a escola/universidade oferece o conhecimento e o aluno vai lá para a região dele e aplica o conhecimento e volta para a universidade com um *feedback*. Essa perspectiva parece que funcionou mais ou menos, pelos estudos que temos realizado. Não tive a experiência de ir a um Programa deste, ainda, agora o nosso curso, que já é em nível superior, os alunos não são homogêneos, eles entram cada um de uma forma. Tem aqueles alunos que são do ambiente rural e que trabalham nesse contexto, mas temos jovens daqui da cidade que, por falta de opção de curso, ou por algum outro motivo, entram no curso. Antes, havia bolsa também, alguns eram atraídos pelas bolsas, não podemos negar isso.

Todavia, o curso continua insistindo naquilo que foi proposto antes, o curso tinha um período para a gente cumprir no prazo de três anos, continuamos insistindo na proposta da Alternância, cada professor adaptando-a a seu modo, pois, aqui, realizamos de um jeito, já em Tocantinópolis, de outro. Na verdade, algumas críticas sobre isso, porque tem um curso do



Parfor que forma as pessoas assim, porque o professor já está dentro da escola, ele está convivendo o dia a dia com a educação.

No nosso curso, não, isso não acontece geralmente, pois existem alunos que não estão na educação, eles param o período de janeiro, que dividimos em dois períodos, por enquanto. Após as atividades na universidade, o aluno vai embora para a comunidade dele, de vez em quando, vamos com a equipe na localidade do aluno e ministramos aulas. No entanto, por falta e corte de verbas do governo, não estamos podendo ir no momento, com isso, alguns alunos parecem que estão de férias, isso prejudica o curso. Imagine no setor de música e o domínio de instrumento musical, que você tem que ter uma prática permanente.

Entendo que esse intervalo de formação é uma perda, tenho sentido dificuldade na constância do aluno, porque, se você passa um trabalho musical, é quase como o esporte, o aluno tem que ficar praticando. Às vezes, acontece de o aluno não praticar, consequentemente, o rendimento do aprendizado fica prejudicado.

Na pesquisa, o contexto é favorável, pois alguns professores já desenvolviam isso, até levavam alunos para eventos, depois, com a entrada de novos professores, isso aumentou, pois participamos de muitos seminários e congressos com a participação dos discentes. Hoje, há alunos que escrevem artigos, é bem efervescente esse âmbito da pesquisa no curso, diferente de minha formação anterior, em que não participávamos muito, como participante de comunicação e nem como docente.

Eu, particularmente, tenho produzido pouco, talvez por essa falta de prática anterior, não saí da formação direto para a pós-graduação e o mundo da pesquisa. Posso dizer que aquilo estava um pouco “frio” e não tenho participado muito, a não ser como ouvinte dos eventos. Já participei, mas não frequentemente como deveria, principalmente cursando o mestrado, no momento.

Sobre a extensão, entendo que é importantíssima, desde o início das atividades aqui, talvez eu tenha sido pioneiro em extensão no nosso curso, porque, quando notei que os alunos tinham dificuldade na música, criei um curso de flauta para exercitar a leitura musical deles. Ministrei o curso de extensão e, com a chegada dos outros professores, isso também tem sido ampliado. Temos muitos cursos de extensão que auxiliam tanto na parte da formação, para ajudar no currículo, quanto para abranger outros setores, além de conteúdos extracurriculares.

Em relação à contribuição das minhas formações na minha prática em sala de aula, posso dizer que contribuem e não contribuem. Pessoalmente, teço algumas críticas, que espero que não me prejudiquem no sentido de encarar, depois, um Doutorado. Já presenciei um congresso que tratava desse assunto, aquilo que está falando nas pesquisas está

respondendo no ensino ou fica só no nível da pesquisa? Tenho notado que há muitas coisas do campo da pesquisa que não chegam ao ensino, pois há muitos discursos, muita gente falando nos congressos e no ensino, não estão acontecendo os impactos dos debates.

Em âmbito pessoal, tento fazer essa ligação. Mas isso vai depender, também, do que a gente está pesquisando e para onde a gente está enveredando. Vejo que há professores que conseguem no dia a dia, outros colegas que, dentro do dia a dia, já elaboram projetos. Nesse ponto, estou bastante principiante. Escuto as opiniões dos colegas e suas pesquisas para não fugirmos do ensino pensado apenas na pesquisa.

A minha primeira experiência no Ensino Superior foi, anteriormente, em outra instituição. Trabalhei na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) na área de Educação Física, justamente na área da Psicomotricidade, pois tinha uma especialização na área. Fui convidado, passei um ano na universidade, pois estavam precisando de profissional e não havia. Como morava na cidade, fui convidado para atuar na graduação em Pedagogia.

Sobre meu primeiro dia de aula no Ensino Superior, nesta instituição, lembro que não gostei muito, porque estava acostumado com os alunos adolescentes e crianças que eu trabalhava. Deparei-me com uma primeira turma, a qual apresentava um público de pessoas de mais idade, estava no fim do curso, vamos dizer assim, existe uma “boçalidade” na turma, pois estavam se formando e não respeitavam muito o professor. Recordo-me de que havia pessoas ricas da cidade fazendo essa formação; professores antigos que não tinham nível superior, parecia que eles que mandavam na gente. Com essa primeira turma não foi uma experiência boa, pois propunha atividades, eles não faziam ou se recusavam de fazer e ficavam sentados. Foi necessário muito jeito para não criar atrito com a turma.

O meu primeiro dia aqui, na UFT, foi totalmente diferente. Essas turmas todas que a gente tem até hoje, parece que eles vêm com vontade de aprender mesmo. Sobre minhas memórias da primeira turma aqui, acho até que eles ficaram encantados por saber que iriam ter um professor de música, eles ficaram com aquela expectativa e eu, como sempre gostei do campo, do povo simples, e minha criação foi essa, sempre trabalhei com artes nesse âmbito. Ou seja, para mim, estava em casa, o que achei muito bom.

Em relação ao meu planejamento didático do primeiro dia de aula, aqui, na instituição, recordo-me de que foi uma aula de teoria musical, digo que não planejei quase nada, deixei para fazer um diagnóstico para verificar como era os alunos, e se possuíam algum conhecimento, se alguém pudesse me ajudar na classe, como monitor. Depois desses primeiros dias, fui apreender os conhecimentos da turma e comecei a planejar uma metodologia, uma didática, para poder seguir a ementa do curso ou fazer uma adaptação.

Sobre o apoio e os incentivos dos colegas para trabalhar na universidade, recebi sim. Os nossos colegas, no início, foram poucos, todos foram bastante amigáveis e com experiência maior, por exemplo, um professor tem experiência maior dentro da universidade. Na área de Música, não, porque eu era sozinho, tinha outro colega que passou no *campus* da UFT em Tocantinópolis, mas não tinha muito contato com ele. Com isso, tive que me virar sozinho, procurava leituras e contato com outras experiências. A minha escolha pela instituição, como narrei, foi um pouco por acaso. Tinha pensando em trabalhar no nível superior, depois pensei comigo: “não, não vou fazer um concurso superior não, que tem o negócio de aposentadoria especial”, mas foi por acaso. Como mencionei, vim tocar aqui na cidade, gostei do lugar, achei interessante tudo, o Tocantins tem aquela aura de ecologia, de zona rural, de rios. Houve o concurso, logo pensei: “vou fazer”.

No que diz respeito à carreira, aqui, acho que não vou buscar outros concursos. Posso ficar aqui, o máximo que pode acontecer é, daqui a um tempo, eu retornar para a Bahia. Já estou aqui, sou pioneiro e estou até hoje. Estou com umas dificuldades ainda, porque minha família não pôde vir, especificamente, pelo fato da minha esposa trabalhar na rede pública do estado da Bahia e não conseguir uma transferência para esta região. Por isso vivo um pouco dividido, entre a Bahia e o Tocantins.

Nesse ponto, pode ser que fique aqui definitivamente, dependendo do andar das coisas. Vi muitos colegas saindo, há colega que fica seis meses aqui e sai, fiquei achando que era uma coisa que não se devia fazer. Mas acho que já contribuí se fosse sair, hoje, por exemplo, acredito que contribui bastante com o Curso e não ia ser uma coisa “feia” sair.

Sobre as condições de trabalho na instituição, hoje a gente já tem laboratório de música com instrumentos. Inclusive, quando o curso começou, a gente não estava no *campus* oficial, que foi inaugurado e todos os outros cursos foram mudados para a nova sede e o nosso não migrou, ficamos no *campus* antigo, prédio que não pertence à universidade. Após algumas reflexões buscamos mudar também para o prédio novo, devido ao pensamento de sofremos discriminação com essa distância dos outros cursos.

Por incrível que pareça, e nem acreditava que isso pudesse acontecer no meio universitário, discriminação com outro curso, e aqui aconteceu. Depois que a gente entrou no *campus*, ficamos como um dos cursos mais fortes. A única dificuldade que estamos enfrentando, atualmente, e bem grave, é a de manter esse padrão da Pedagogia da Alternância, de ir às localidades, que, sem o apoio da universidade, práticas assim vão ficar muito difíceis.

Em relação às características históricas e regionais da cidade, acho que influencia positivamente no nosso trabalho. Essa é uma cidade que tem uma história grande e ela tem

algumas peculiaridades que não estamos acostumados a ver. Aqui acontecem coisas inusitadas, a própria história, hoje mesmo estava contando a história da Coluna Prestes que passou aqui e teve uma receptividade diferente da maioria dos lugares, que o governo incentivava o combate à Coluna Prestes e, aqui o movimento foi recebido de bom grado, inclusive com filarmônica. Por causa disso, o governo fundou uma filarmônica militar na cidade. Coisas que não se veem no Brasil em canto nenhum, uma cidade desse porte tem uma filarmônica militar e a música viva. Esse histórico da cidade. Culturalmente, se realiza o Entrudo<sup>87</sup>, que é um carnaval diferente dos outros lugares do Brasil. Assim, vejo que há muitas características interessantes aqui.

Além disso, é uma cidade pequena em que passam dois rios, embora precise fazer um trabalho de preservação dos rios. Uma cidade que nos oferece “pano para manga”, embora não veja muito a universidade interligar-se à comunidade em prol disso, no âmbito da cultura quanto da Ecologia. Parece que a universidade fica ainda naquele negócio de dar aula, ou sair para os eventos distantes, e não interage com a comunidade.

A minha avaliação, nesses primeiros anos de docência universitária, é feita três maneiras: pessoal, profissional e na relação com os alunos. No campo pessoal, para mim foi boa, gosto do trabalho, nunca tinha trabalhado na educação musical, trabalhava como artista. Realizo-me quando vejo que os alunos estão respondendo bem àquilo. Essa parte da minha profissão, pessoalmente, é difícil também, porque me desloquei para longe dos meus amigos, sou uma pessoa de meia-idade, tenho uns 50 anos. Se bem que minha vida não foi sempre morando num lugar só, tenho certo costume de andar. Em relação aos alunos, me realizo sim. Acredito que estou alcançando resultados com aquilo que estou me comprometendo a fazer. A resposta, até hoje, tem sido boa, alguns colegas me dizem como os alunos se referem à minha atitude, acho que a minha função está sendo bem executada.

No que diz respeito aos desafios na universidade, como professor iniciante, afirmo que entrei sem Mestrado, e fiquei meio que “desacompanhado” dos colegas. Sou talvez o único, hoje, no *campus*, como especialista, e pessoalmente isso não interfere na minha ação como professor. Agora mesmo, conheci um professor na UEFS, que é um dos mais respeitados, foi fundador da UEFS e tem só Especialização. No entanto, ele é considerado um professor

---

<sup>87</sup> “O Entrudo é uma folia diferente na Cidade de Arraias – TO, que vem desde o Império, onde a estrela da festa é a água. Durante os quatro dias os foliões saem às ruas da cidade molhando quem encontrar pela frente. A brincadeira é acompanhada por tocadores de sanfona e zabumba, entoando antigas marchinhas pelas ladeiras. Disponível em: <<https://turismo.to.gov.br/regioes-turisticas/serras-gerais/principais-atrativos/araias/entrudo/>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

importantíssimo na instituição. Acho que o trabalho da gente faz também a gente ser considerado importante.

Sobre a produção acadêmica, participação nas comissões, sabemos que há limitações, não que eu pretenda participar de muitas coisas administrativas ou comissões. Mas existe, infelizmente, um pouco de discriminação por conta disso, as pessoas dão menos importância aos que não participam. Talvez não seja tão forte assim, mas tenho que ficar equiparado, porque as universidades exigem, hoje, pelo menos o Mestrado para atuar na docência universitária.

Sobre a minha participação no projeto de curso, como foi um programa, dizem que não foi um programa, mas, na verdade, tem a característica de programa. É uma coisa do Ministério da Educação (MEC), foi o governo que buscou criar o curso talvez por demandas sociais, o governo adotou, fez a proposta e lançaram o Edital. Algumas universidades concorreram o edital para ofertar o curso, tinham que fazer Projeto de Curso, e uma universidade como essa, oferta o curso de Matemática e Pedagogia, não havia pessoal da área de artes e muito menos de música. Os professores se “viraram” para fazer o projeto até ser aprovado.

Penso que, quando fosse aprovado, depois com a chegada dos profissionais, o projeto seria adequado. Há muitas falhas no projeto, o primeiro coordenador chegou, não tínhamos o quadro completo de profissionais da área, ficou em defasagem por quase dois anos, porque só havia eu da área de música. O coordenador consultou outros cursos, acharam que não devíamos trabalhar nisso agora. Houve atritos, pois alguns professores queriam logo fazer modificações no projeto. Os professores novos que chegaram também quiseram mudar muitas coisas, de bibliografia, ementa, a ordem da disciplina, ou tirar a disciplina, colocar uma nova, uma reformulação bem importante.

Há propostas de mudanças do currículo, mas nós continuamos ainda com o projeto antigo. Nesse ponto, sinto algumas dificuldades, por exemplo, uma das que coloquei logo é que tem um intervalo em música, conforme o projeto do curso, o aluno precisa formar em música. Quanto mais praticar música para leitura musical e prática de instrumento, melhor, porque entendo que ele precisa estar, desde o início do curso, praticando.

No tocante à socialização dos pares, não esperava que tivesse tanta rotatividade, que inclusive no concurso foi perguntado isso, depois tiraram dizendo que era proibido perguntar essas coisas, se a gente tinha pretensão de ficar na cidade. Logo, começou a ter rotatividade, entra um, entra outro. Vêm pessoas com vários tipos de pensamentos. Sei que vêm pessoas

com aquele pensamento do curso em si, do programa, do intuito do que foi criado, da essência da Educação do Campo.

Acrescido a isso, vêm outros para ocupar o espaço, talvez para ir embora para suas cidades, que são em outros estados distantes, ou então não se integraram, estudaram, passaram no Concurso, mas não têm a vivência da Educação do Campo. Há visões diferentes no corpo docente. No início, era muito mais harmônico, parece que a gente falava mais ou menos a mesma língua. Agora, temos um grupo heterogêneo, há colegas com quem a gente não consegue trocar ideias no mesmo sentido.

Sobre o planejamento das minhas aulas na universidade e as minhas referências e inspirações, digo que há dois aspectos na minha profissão de Música, além de ser professor de música, assim o planejamento não me “esquenta a cabeça”. Percebo o que é que o aluno precisa, faço adaptações, por exemplo, o aprendizado do instrumento é muito repetitivo, a gente não pode adiantar muita coisa com aquela ânsia de terminar conteúdo enquanto ele não aprender. Nem que ele não chegue ao nível que é pedido, mas ele tem que chegar a algum lugar. Não temos obrigação de ministrar aquele conteúdo por “cima de pau e pedra”, nessa parte acho tranquilo.

Agora mesmo, assumi disciplinas também que não são, propriamente da minha área, o que me demanda fazer um planejamento maior. Sinto um pouco de dificuldade, mas conto com o auxílio de alguns dos professores da área, porque estou na área da estética. Tenho um amigo professor nessa área do curso, ele me aponta algumas dicas sobre a ementa da disciplina, bem como das minhas limitações na área, pois não sou professor de filosofia.

No que diz respeito ao âmbito da pesquisa e extensão, tenho contribuído pouco nessas áreas, tenho feito mais a parte de ministrar aula. Como disse, realizo extensão no curso. Mas, entraram outros professores, acredito que dei minha contribuição, mesmo porque comecei fazer o Mestrado sem pedir licença, meu tempo ficou exíguo, não posso me dedicar muito a isso.

Na parte da pesquisa, faço o que está dentro do Mestrado, estou com “corre-corre” grande, tem sido “atropelado” e não consigo produzir muita coisa. Pretendo ter mais tranquilidade para entrar mais no ramo, participar mais dos congressos, levar os alunos, incentivá-los. Tenho alunos orientandos da graduação e preciso me dedicar mais a esse ponto. Tenho orientandos de TCC. Desde que ingressei na instituição, visto que oriento alunos de outros cursos também da universidade.

Em relação às tecnologias na prática pedagógica, tenho uma prática grande de magistério na Educação Básica, acho que quase a metade desse tempo a gente não usava

muito aparato tecnológico eletrônico. Como trabalhava com esporte e educação física, nós utilizávamos pouco esses recursos. Com a música também é quase a mesma coisa, numa sala de aula para música não adianta ficar passando vídeos. Posso passar sim, uso o *datashow*, como a maioria das pessoas, mas não diariamente, toda hora, com muita ansiedade de estar mostrando que estou moderno, uso quando preciso. Ontem mesmo, usei o filme, o som, mas não é todo dia, só quando acho necessário.

Quanto aos saberes na minha prática, a minha mãe me falou uma vez que sou um bom professor, digo que não, pois me acho um bom artista, porque consigo, primeiro, ganhar a empatia ou simpatia do alunado, os alunos não me chamam de professor, me chamam pelo apelido. Acho que é uma conquista boa. Lógico que, como me formei em música, tenho que ter uma fundamentação para explicar os aspectos musicais interessantes, que o aluno, às vezes, “voa” muito nisso, você tem que explicar a escala, tem que ter conhecimento e também tem que ter o conhecimento metodológico, da psicologia e da aprendizagem.

Uso muito os princípios da Psicologia da Aprendizagem, no sentido de fazer com que o aluno “abra a mente” para uma coisa subjetiva como a música. Nessa parte, valorizo, também, as dimensões filosóficas da educação. Por exemplo, o aluno fica querendo aprender o conteúdo para obter nota, com isso busco inserir esse aluno em outro contexto de compreensão do processo de ensinar.

Na parte da Música, isso é muito tranquilo para mim. E a experiência que tenho me ajuda no dia a dia, estudo música todo dia, também demonstro para os alunos que precisam fazer isso, exponho um exemplo prático. Na outra área em que ministro as outras aulas, sou um professor bastante inovador, tenho que ter muito fundamento para falar, explico a história para os alunos, inclusive que não sou formado naquela área, que estou ali ocupando um espaço, esclareço.

Nesse aspecto, lembro que uma vez assumi aula de química no Ensino Médio, estava faltando professor, ninguém queria pegar, uma área que não conheço, mas aí um aluno do terceiro ano perguntou sobre dada situação: “professor, isso é isso?”, logo eu disse: “é isso”, ele disse: “não é não, é aquilo”. Para responder aquilo, não bastava estudar o assunto do terceiro ano, eu tinha que voltar para o 1º ano, frente a isso, entreguei a disciplina e vi que estava numa área que não iria comandar. Já pela área da estética e da filosofia me interessa muito, mas não tenho profundidade, embora tenha surtido efeito.

Sobre o aprender e ensinar do formador, vim com uma carga de conhecimento, pois, quando estava com 21 anos de idade, me formei na primeira graduação, não pretendia ser professor, mas entrei nesse ramo e descobri que gosto de ensinar as pessoas, de trocar

experiências, gosto de construir conhecimentos no meio artístico. Acho que tenho uma tendência para ser professor desde cedo. Eu não tinha descoberto antes, e, quanto mais a gente vai tendo experiência, melhor. É tanto que hoje esqueci até da área Artística, de fazer show, parece que me realizo mais estando com os alunos, essa “clientela” que a gente tem no nosso curso me realiza. Desenvolvo, a cada dia, a experiência intuitiva, porque a experiência de teoria a gente passou por mais de 20 anos fazendo cursos etc.

No tocante às possibilidades e dificuldades na relação com os alunos, tenho uma facilidade grande de ser amigo dos alunos, talvez isso até me prejudique um pouco na hora da avaliação, pois você cria uma relação tão afetiva que você pensa: “puxa, esse aluno pode não passar”. Hoje mesmo estava falando isso, porque a turma nova descobriu que sou amigo, tem um grau de amizade. No entanto, alertei que, se perder comigo, não vai deixar de ser meu amigo, pode perder comigo, vou puxar orelha e tudo, mas quero que não misture uma coisa com outra.

Entendo que o aluno tem que adquirir determinado grau de conhecimento, bem como de conteúdo, para ele poder passar adiante, principalmente, em nosso curso, porque ele vai levar um diploma de professor de música e, se ele não tiver tocando algum instrumento, pelo menos um mínimo, ele vai sentir dificuldade, vai passar vergonha e talvez afete até a gente como profissional, como é que deixo passar aluno dessa maneira? Assim, vejo que tenho muita facilidade, acho que não tenho aluno aqui que tenha rixa comigo. Pode ser que algum aluno não goste de mim, mas nunca expressou isso. Sempre demonstro a diferença profissional para o aluno amigo.

No que diz respeito à relevância para formar um novo professor, o conhecimento de um conteúdo que você vai dar, se você tem o alunado específico, o conteúdo não vai variar muito. Inclusive uma aluna antiga veio me visitar e disse: “professor, você está dando a mesma matéria?”, eu respondi: “você acha que vou mudar? Porque todo semestre é o mesmo aluno que entra, tenho que ensinar aquele mesmo conteúdo”.

Nesse sentido, em termos de conteúdo, acho que não varia muito se você mantém aquele mesmo tipo de Disciplina e de regime semestral. Claro, trazer novidades ou alguma coisa, mas o tratamento da metodologia como se dá, sempre evolui, você deve buscar um jeito de fazer com que o aluno sinta facilidade nos seus projetos, até no caso da pesquisa, que você pode interagir a sua lida de professor com o âmbito da pesquisa.

Assim, o conteúdo é importante, no nosso caso. Há algumas coisas que fico preocupado porque, embora nossos alunos sejam legais, sejam interessados, na área específica da habilitação eles não estão no nível que nós pensamos que deveriam estar, tanto na Música



como nas Artes Visuais. Em outras palavras, entendo que é a questão de conteúdo mesmo, não é que falte tempo, a predisposição anterior ou a seleção que deveria ter ou não, para ele já entrar conhecendo música um pouco, praticando. Outra coisa é a consciência de ser professor, ele tem que ter a consciência de que ele vai ser professor e tem que buscar, nessas disciplinas da formação de professor, na área pedagógica, não só conhecimento teórico, mas prático, para ele refletir bastante. No caso, o Estágio seria um momento dele colocar isso em prática e a gente tem dificuldades no Estágio também.

Sobre as expectativas do meu trabalho e do curso, o nosso curso, em específico, está tenso, a expectativa é tensa, porque foi um projeto de um tipo de governo, de um tipo de ideologia dos governantes. Agora, a ideologia é outra e pode mudar bastante, pode voltar a ser ou pode mudar completamente. O futuro do curso é incerto, talvez se mantenha o nome, mas a essência mude no sentido literal da palavra.

Estamos vendo elementos, pois há professores que não estão “nem aí” se mudar ou não, talvez fossem aqueles professores que não entraram. Nosso curso é muito ligado à área de lutas dos movimentos sociais, a gente viu que os representantes dos movimentos sociais querem exigir que os professores tivessem ligação com movimentos, mas não foi possível, a universidade repudiou isso, porque criaram uma ideologia dentro da universidade. Além disso, tem um viés ideológico, o curso, em si, não é um curso como outro qualquer, como Arquitetura ou Medicina. Ele tem um cunho político de atender às camadas que ficaram por muito tempo sem acesso às políticas públicas.

No caso do professor formador iniciante, eu acho que é exigido, hoje, da universidade, não só o professor do magistério, o professor que dá aula, como a gente fala. Sou esse professor, que gosta de dar aula, e me acomodaria se não fosse exigido pela universidade que você atuasse também na área de pesquisa. Até acho que existe um exagero nesse negócio, por exemplo, hoje é exigido até que o menino que está fazendo Ensino Médio entre nessa área de pesquisa. Não sei, tenho minhas dúvidas se é necessário que todos sejam pesquisadores.

Aliás, deveria ter mais metodologia desde o início da Educação Básica, pois noto que meus alunos não tinham aula de metodologia, não sabiam nem estudar, nem a metodologia do estudo, e não apenas se preocupar com a pesquisa, pois não sou eu que estou dizendo, fui em vários congressos e vi que essa discussão é atual. Fico a questionar sobre essas questões: será que isso não distancia o professor para outro rumo de formação em vez de dar aula? Tenho notado isso na prática dos professores, pois atropelam a sua função de professor para estar na pesquisa.

Acho que seria uma opção, não vejo como obrigação e estou me vendo obrigado, por mim, me especializaria mais na área de ministrar aula. Claro que queria que o Mestrado e o Doutorado fossem realizados pelos professores, mas não “forçado”: tem que fazer, tem que produzir artigo, publicar esses artigos, isso porque vejo que a maioria dos estudos vai para as gavetas, para os arquivos das bibliotecas. Penso que a maioria dos trabalhos de conclusão de curso ninguém pega mais para uma leitura talvez. Sei que isso pode representar, para o aluno, um exercício, mas esse aluno, depois, vai entrar numa escola e não vai desenvolver esses conhecimentos da pesquisa. Assim, entendo que precisaríamos de mais disciplinas que instrumentalizem o professor em formação para ele conseguir levar esse conhecimento para seus alunos na sala de aula e não apenas fazer pesquisa, mas integrar o ensino com a pesquisa. Sobre a inclusão na universidade, o nosso próprio curso é sinal da política de inclusão, principalmente dos povos do campo.

Um aspecto que eu destacaria nessa narrativa, embora acredite que falamos muitas coisas. De iniciante, o que me sinto como professor iniciante é essa questão da Pedagogia da Alternância, “acho que todos nós somos iniciantes”, porque foi criado há pouco tempo. Outra coisa é a questão da pesquisa, pois, como professor de sala de aula, professor formador, não tenho sentido dificuldades. Porém, como profissional, na Universidade, participando do mundo acadêmico, do universo da pesquisa, me sinto iniciante. Estou fazendo o Mestrado ainda e estou galgando esse caminho.

Na seção seguinte realizamos uma reflexão, interpretação e análise dos dados produzidos por meio das narrativas dos formadores.

-

**7 OU ISTO OU AQUILO:**  
**elementos constitutivos das trajetórias formativas**

---

## 7.1 Vidas traduzidas em palavras

Nesta seção<sup>88</sup> analisamos os elementos constitutivos de vida, formação e profissão dos docentes participantes desta investigação. O percurso analítico foi elaborado à luz de uma reflexão interpretativo-compreensiva (SOUZA, 2004/2014), e as questões expressas contemplam o propósito do trabalho – compreender a constituição das trajetórias formativas de professores formadores iniciantes nos Cursos de Licenciaturas em Pedagogia, História e Educação do Campo, além dos objetivos específicos traçados no estudo que visaram: discutir as diretrizes legais, as políticas públicas e perspectivas teóricas sobre a formação de professores e a docência no Ensino Superior; descrever as características geográficas, históricas, culturais e educacionais da região Norte do Brasil, onde se inserem as IFES; identificar quem é o professor formador iniciante nos cursos de licenciaturas e a sua trajetória formativa; analisar o ingresso do professor na docência e seu desenvolvimento profissional como formador de professores; compreender as especificidades, dificuldades e potencialidades narradas pelos professores formadores iniciantes, no exercício profissional, no cenário onde vivem e trabalham; analisar os impactos das condições de vida e trabalho, em nível pedagógico e institucional, no trabalho dos professores formadores.

Contudo, tal propósito da seção não limita a produção de novas interpretações por parte do leitor ou leitora, frente aos sentidos e significados<sup>89</sup> atribuídos pelos docentes nas histórias de vida. Nesse sentido, as análises ora apresentadas foram construídas conforme as seguintes dimensões temáticas que emergiram na pesquisa:

- Biografia dos formadores;
- Marcas e significados da escolarização dos professores;
- O ingresso na graduação e pós-graduação: itinerâncias do desenvolvimento profissional;
- A inserção profissional na docência: destino, escolha ou necessidade;
- Processo de socialização e a (re)construção da identidade do formador iniciante;
- Processos constitutivos da identidade profissional;

---

<sup>88</sup> Parte da construção do título desta seção surgiu a partir da reminiscência da leitura do livro de Cecília Meireles publicado em 1964, pela Global Editora, no qual a escritora, por meio do jogo de linguagem, narra a sensibilidade da vida humana entre escolhas, certezas e incertezas, elementos últimos que marcam as narrativas dos formadores em consonância aos dados produzidos na pesquisa.

<sup>89</sup> Consideramos que o objetivo da pesquisa não é realizar uma análise linguística ou literária das narrativas. Todavia, recorreremos aos estudos discursivos com o propósito de demarcar que “[...] a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 66). Dessa forma, nossas vivências e experiências são traduzidas em sentidos e significados pelo intercruzamento de valores, concepções e crenças que nos constituem como seres sociais, políticos e narrativos.

- Desafios iniciais da trajetória profissional no Ensino Superior: saberes e práticas;
- Do projeto de curso ao planejamento didático;
- A inserção na docência universitária, expectativas na profissão de formador e outras marcas na tessitura do fazer docente.

Diante disso, inicialmente apresentarmos um perfil biográfico dos formadores<sup>90</sup> atuantes nos cursos de licenciatura, narradores e protagonistas da pesquisa, com base em suas narrativas, notas do diário de campo do pesquisador e dimensões temáticas que emergiram na análise, conforme exposto no quadro a seguir.

**Quadro 2** – Perfil biográfico dos formadores

Identificação	Estado de nascimento	Formação	Tempo de trabalho no Ensino Superior
<b>Cássia</b>	Paraná	Graduação e Mestrado em História.	3 anos e 8 meses
<b>Clarissa</b>	Santa Catarina	Graduação em Pedagogia da Terra; Mestrado e Doutorado em Educação.	10 meses
<b>Eliana</b>	Rondônia	Graduação em Agronomia; Mestrado e Doutorado em Solos.	1 ano e 8 meses
<b>Elisa</b>	Rio Grande do Sul	Graduação em Pedagogia; Mestrado em Educação.	3 anos e 2 meses
<b>Mariana</b>	Minas Gerais	Graduação em Artes e Psicologia; Mestrado em Literatura e em Artes.	2 anos e 6 meses
<b>Ronaldo</b>	Bahia	Graduação em Educação Física e Música; Especialização em Motricidade.	3 anos e 4 meses

**Fonte:** Elaboração do autor (2017).

## 7.2 Biografia dos professores formadores

Abordamos neste eixo questões relativas aos dados pessoais, às relações familiares e à influência familiar na escolha pela profissão de professor, em se tratando dos colaboradores.

Com relação ao local de nascimento, cinco professores são naturais de estados/regiões diferentes de onde trabalham. O perfil dos formadores demarca um processo de imigração

<sup>90</sup> Optamos por apresentar o perfil biográfico dos professores em ordem alfabética.

interna<sup>91</sup> de profissionais das regiões Sul e Sudeste do país, em busca de oportunidades de trabalho rumo a Região Norte do Brasil. Esse movimento migratório pode ser justificado pelo crescimento econômico e as ações de Transferência de Renda do Governo Federal investidas no território, além da falta de mão de obra qualificada para assumir os postos de trabalho que surgem (SILVA; BACHA, 2014).

A faixa etária dos formadores variou de 32 a 53 anos de idade, de acordo com o período da pesquisa de campo (2016 a 2017). Entendemos que se trata de um público com idades variáveis, o que demarca singularidades da história de vida, formação e desenvolvimento profissional dos sujeitos. Todos os colaboradores eram casados – três deles são pais de família.

A formação escolar dos pais dos professores varia entre os ensinos fundamental e médio, exceto a formadora Mariana, a qual relatou que sua mãe possuía formação técnica na área de Contabilidade, com atuação profissional na mesma área. Os pais dos demais docentes atuaram e/ou atuavam em agricultura familiar, agropecuária, comércio ou serviços domiciliares, e os formadores possuíam irmãos e irmãs que trabalham ou atuaram em diversos contextos profissionais. Cinco docentes citaram parentes que exercem ou exerceram a docência nos níveis básico e superior.

Ao narrarem sobre a influência familiar na escolha pela docência, tanto em âmbito da Educação Básica, quanto no Ensino Superior, os professores não perceberam uma influência direta da família por essa opção. Todavia, conforme as narrativas houve incentivo familiar na valorização e estímulos aos estudos.

*Vejo que a minha família me influenciou na escolha de ser professora, no sentido de querer e de incentivar que estudássemos<sup>92</sup>, principalmente com os incentivos da minha mãe* (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

*A minha família não influenciou a minha escolha de ser professora e nem formadora, pois tive bastante liberdade para escolher o que queria. Por isso, posso dizer que eles nunca influenciaram, até porque não é o universo deles* (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).

*Com relação à influência da minha família na minha escolha em ser docente, não vejo que houve essa influência, pois ser professora foi um acaso. Foi uma possibilidade, pois gostaria de cursar Psicologia* (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

<sup>91</sup> Segundo Magalhães (2017, p. 9-10), “[...] o principal movimento migratório interno no Brasil correspondeu à saída de nordestinos em direção ao Sudeste, a partir da década de 1930, principalmente devido à seca, a pobreza no Nordeste e à industrialização e a riqueza agropecuária no Sudeste e Sul”. Em nosso estudo evidenciamos uma mobilidade social e imigratória interna de profissionais das regiões Sul e Sudeste rumo ao Norte.

<sup>92</sup> Os termos em destaque dos excertos narrativos foram sublinhados nesta análise. Assim, todos os grifos nas falas dos colaboradores são de nossa autoria.

*Acredito que a minha família não me influenciou na escolha de ser professora, pois, pela minha mãe, eu trabalharia no escritório de contabilidade dela. No caso de ser professora formadora, acho que não houve também influência da família, embora meus pais sempre tenham me incentivado a estudar. Sempre tive esse apoio para fazer um curso superior (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).*

Em relação a outro fator como motivador para essa opção, concerne ao espaço geográfico de moradia relatado por Clarissa: *“Morávamos no interior, num município distante de tudo, onde predomina a agricultura familiar, no estado de Santa Catarina. Ser professora era a perspectiva que predominava naquela época na região”*.

O fragmento acima nos demonstra como a dimensão espacial de vivências e pertencimento influenciou, de certa maneira, o ingresso da professora na docência, pois não havia outros polos profissionais na região onde viveu, salvo o trabalho na produção agrícola. A esse respeito, Portugal e Souza (2013, p. 298) argumentam que “[...] à medida que o sujeito se apropria e se relaciona com o espaço, torna esse espaço um lugar e confere sentido à narrativa”. Nesse caso, inferimos que a opção de Clarissa pela docência relaciona diretamente relacionada à mobilidade espacial e às condições financeiras dos seus familiares na época, como podemos depreender conforme a narrativa apresentada na íntegra na seção anterior.

Pelo relato da professora formadora, compreendemos que o espaço geográfico não é um elemento determinante nas trajetórias dos sujeitos, pois existem outros fatores (históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais) que podem influenciar nas trajetórias de vida, formação e profissão. No entanto, as relações construídas por sujeitos, lugares de origem e dimensões espaciais e temporais lhes permitem tecer um elo entre vivências e experiências inscritas no espaço, como também nos sentidos e significados atribuídos às narrativas de si, como marcas da geo(bio)grafização (PORTUGAL; SOUZA, 2013). Em vista disso, no tópico subsequente, analisamos o percurso de escolarização dos professores, as marcas, os desafios e os significados desse período escolar.

### **7.3 Marcas e significados da escolarização dos professores**

Registramos, neste momento, algumas marcas, significados e sentidos da trajetória escolar dos professores. Inicialmente, aprofundamos uma reflexão a partir dos percursos seguidos pelos colaboradores na Educação Básica. Posteriormente, analisamos os processos vividos com seus antigos professores, além dos obstáculos experienciados pelos docentes no papel de alunos na rede de ensino.

### 7.3.1 O período da escolarização

A trajetória escolar dos professores foi marcada por movimentos e vivências construídos e habitados nos âmbitos familiar e social. As narrativas evidenciam que, os ensinos fundamental e médio foram relevantes na socialização primária e na construção da identidade dos docentes. Acerca disso, Dubar (2005) afirma que a infância é a fase na qual a identidade do sujeito se constitui particularmente na incorporação ou recusa de valores e costumes do próprio grupo.

Nesse caso, as narrativas dos professores perpassam e demarcam a infância como uma fase significativa de formação das suas personalidades. É possível perceber que tais relatos nos direcionam a captar como as singularidades, vivências e experiências no transcorrer da escolarização básica nos constituem como seres sociais e narrativos (BOLÍVAR, 2016). As histórias de vida dos docentes, na maioria das vezes, exteriorizaram elementos da infância e as vivências escolares, sobretudo o cuidado, o zelo, o respeito e a valorização dos familiares com seus estudos. É possível apreender que alguns colaboradores relataram esse percurso da história de vida por um viés mais descritivo; outros narram, de modo objetivo, as vivências e situações construídas no itinerário escolar.

Ao analisarmos os percursos formativos dos docentes, cada professor, conforme sua singularidade (e como sujeito social e narrativo), atribuiu sentidos e significados diferentes sobre essa etapa de vida e formação. As imagens e significações (re)construídas pelos depoentes nas narrativas corroboram ideias de Fontana (2010, p. 56), a qual discorre que “[...] o espelho reflete a pose que fazemos diante dele, assumindo uma ou outra expressão que nos parece adequado ou desejável aos olhos desse nosso outro”. Cumpre dizer que, nas narrativas dos docentes a seguir, constata-se lembranças de fatos vividos ou testemunhados sobre a prática dos professores da Educação Básica, além das influências ou não dos antigos mestres na escolha pela profissão docente.

Dessa forma, o percurso inicial de escolarização de três formadores (Elisa, Mariana e Ronaldo) ocorreu em instituições confessionais. No caso de Cássia, Clarissa e Ronaldo, especificamente, os primeiros anos escolares foram desenvolvidos em escolas do campo, nas próprias comunidades/região onde residiam. Embora Ronaldo tenha realizado os estudos iniciais em uma instituição confessional, esta ficava no território rural, como descrito a seguir: *“A minha trajetória na escolarização básica teve início na zona rural [...]. Lembro que o*



*processo de ensino era rígido, daquele estilo antigo, ainda mais porque o colégio era religioso”.*

Inferimos que tal fato pode ser justificado pela forte presença das instituições religiosas na história da educação primária no país, principalmente na Bahia, com a intenção de assegurar os princípios cristãos (SAVIANI, 2011).

Para a professora Clarissa, uma marca da escolarização foi a turma multisseriada que cursou os estudos primários: *“Estudávamos numa classe multisseriada, composta de duas turmas na mesma sala, um quadro de um lado da sala e outro quadro do outro lado”*. Diante disso, foi possível observar a precariedade do ensino público, a falta de investimento na escola do campo, além da desvalorização do professor, algo expressado pela colaboradora acerca das vivências em uma turma multisseriada<sup>93</sup>. Vale ressaltar que Eliana realizou a formação escolar em uma instituição na cidade natal dela.

A maioria dos professores relatou também que precisou mudar de escola, sobretudo os que vivenciaram a escolarização básica no campo. Embora reconheçamos que os relatos expressassem processos formativos vivenciados pelos docentes, traduzidos e interpretados no tempo presente (GUIMARÃES, 2006), é possível depreender, nos debates das políticas educacionais, que a oferta do ensino médio público no país apresenta, ainda no tempo atual, limitações na política de acesso e permanência dos alunos (DOURADO, 2010). Acreditamos que esse fato pôde (e pode) ser evidenciado, de modo particular, no campo<sup>94</sup>, onde há poucas instituições de ensino que ofertam o ensino médio, o que exige dos estudantes a mobilidade geográfica ou mudança das comunidades de origem para concluir os estudos, como relatado por alguns colaboradores. No próximo item analisaremos as experiências e vivências dos ex-professores dos entrevistados durante o período escolar.

### *7.3.2 Marcas e experiências dos antigos mestres da escolarização básica*

Nesse exercício memorialístico do itinerário escolar, os formadores evocaram também algumas vivências com os antigos professores durante a Educação Básica, conforme os fragmentos a seguir:

*Lembro-me de uma professora que tinha uma dinâmica bacana no ensino, característica difícil de encontrar no processo educacional. Nesse contexto,*

<sup>93</sup> SOUZA, Maria Antônia. *Educação do Campo: propostas e prática pedagógicas do MST*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

<sup>94</sup> Esses dados estão sendo catalogados desde 2013 por um grupo de pesquisadores do Observatório da Educação do Campo da UFT e do Grupo de Estudos em Educação do Campo (GEPEC).

lembro-me dessa professora do ensino fundamental e o seu poder criativo de ensinar. Nos ensinos fundamental e médio, destaco os professores que tive no Colégio Estadual Presidente Roosevelt, pois os professores da escola tinham uma dinâmica interessante, apresentada por meio de projetos (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).

Minha professora sempre realizava um círculo na cozinha da escola, pois a professora cozinhava, limpava tudo, não havia nenhuma outra funcionária na escola. Ficávamos na cozinha, de forma que todos ficassem aconchegados para se aquecer do frio. Ela ligava o fogão a gás, que era de quatro bocas e o único que a escola possuía. A professora preparava mate doce, algum lanche, chá para nós nos aquecermos, sempre com a metodologia de aulas dialogadas (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

Tive uma professora, a partir da 5ª série, que me incentivava à leitura, o que foi uma coisa bacana. Era uma professora de Português e, todas as semanas, ela levava livros para a sala de aula, uma coisa a que a gente não tinha acesso em casa. Esse foi um marco na minha vida com relação à leitura, porque me apaixonei por ela. Sou grata a essa professora até hoje, e vejo que aquela aula era só para essa finalidade (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

Lembro que, no ensino fundamental, as professoras do campo eram sempre queridas, quase como mães da gente. Não sei avaliar como era o processo educativo, mas não tenho imagens negativas, só positivas (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

Tais excertos exprimem singularidades constituídas na escolarização dos docentes. Nesse aspecto, citaram situações e elementos que consideraram significativos, em se tratando das práticas pedagógicas dos antigos mestres, principalmente a figura dos professores, a dimensão didática e os cuidados com os alunos (DOMINICÉ, 2010). A título de exemplo, pudemos observar que, nas narrações de Cássia, Clarissa e Elisa, emergiram recordações das professoras que marcaram suas histórias de vida, em especial quanto às metodologias adotadas pelos mestres no ensino.

Ronaldo indicou elementos atinentes à relação afetiva com as professoras dos anos iniciais da escolarização, caracterizada por ele como “quase mães”. Pela narrativa do colaborador, evidenciaram-se o carinho e a afetividade das docentes dos anos iniciais, construídas na dimensão professor-aluno, postura que marcou a trajetória escolar dele e constitui sua memória afetiva.

Podemos apreender, assim, que as narrações revelaram sentidos atribuídos pelos formadores às figuras dos antigos mestres – “[...] marcantes, inesquecíveis e ideais” (CASTANHO, 2001, p. 153). A nosso ver, as lembranças são carregadas de adjetivações, marcas dos processos de escolarização e socialização, constituintes da identidade pessoal e profissional de cada um (BOLÍVAR; DOMINGO, 2014). Um aspecto emergente em uma

narrativa concerne aos problemas físico-estruturais e de recursos humanos da instituição onde Clarissa estudou, conforme relatado por ela.

Na narração da formadora, percebemos elementos referentes à falta de estrutura do ensino nas escolas do campo, além da necessidade de formação e valorização dos docentes, como frisado anteriormente. Embora tenhamos inferido que a professora narrou as vivências e experiências desse período com o olhar da infância (DUBAR, 2005), considerando-as uma lembrança boa e amigável, ficaram visíveis, no relato, os dilemas e obstáculos enfrentados pela classe no itinerário escolar. Ressaltamos que, apesar dos obstáculos narrados, ficou implícito no depoimento que a formadora compreendeu o período escolar como uma fase significativa na sua trajetória de vida e formação.

No ponto seguinte do texto são elencados os desafios que marcaram o itinerário dos narradores como alunos na escola básica.

### *7.3.3 Entre desafios e conflitos vivenciados no itinerário escolar*

Os formadores evocaram, por meio do exercício da memória, situações e contextos marcados por desafios, conflitos e dilemas durante a Educação Básica, como narrado a seguir.

*Posso afirmar que foi um ensino fraco, pois havia muita ausência de professores. Eles não conseguiam completar os livros das disciplinas de cada ano, principalmente nas disciplinas de Exatas; eu sempre tive dificuldade em Matemática, e, para piorar, não tive bons professores* (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).

*A professora pedia para eles irem à frente, para escrever no quadro, e, como eles não sabiam, era colocado neles um tipo de chapéu de burro, para a turma toda chamá-los de burro. Só depois, quando você vai estudar sobre isso, é que você compreende esses acontecimentos de modo mais amplo. Um outro castigo também era praticado pela professora, quando a turma estava agitada; por causa disso, eu e os meus colegas tínhamos que ficar olhando para o sol. Em razão disso, hoje, todos têm problemas de visão* (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

*Percebo que foi legal ter trocado de escola no terceiro ano. Tive a chance de ver como era a estrutura de uma escola e como era na outra, pois o colégio particular católico tinha uma hierarquia professor-aluno* (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).

As narrações dos professores nos conduziram a buscar na memória os processos e as aprendizagens, ditas negativas, dos seus percursos escolares. Primeiramente, observamos a preocupação de Eliana sobre o ensino ofertado na instituição escolar. Outro aspecto relatado

por ela foi a ausência de um grupo de professores, sobretudo na área das Ciências Exatas, além das dificuldades de aprendizagem vivenciadas pela docente em tais conteúdos. Apesar de a narrativa dela apresentar a singularidade de uma vida inscrita no espaço e tempo, entendemos que as dificuldades relatadas pela formadora são ainda, no tempo presente, um dilema na formação e atuação de muitos profissionais.

Além disso, compreendemos que a narração da professora não nos permitiu situar, de modo específico, um tempo cronológico das experiências, mas nos remeteu ao estudo de Gatti e Barreto (2009), para quem havia a previsão da falta de docentes em tais áreas e dificuldades de formação desses profissionais. Isso nos fez refletir acerca dos avanços e retrocessos sofridos pelo ensino público brasileiro no contexto das políticas educacionais, no que tange à formação de docentes, ao processo de ensino e aprendizagem e à valorização profissional do professor (VEIGA, 2009/2012).

Por sua vez, a trajetória escolar da Elisa foi marcada por experiências e coerções, especificamente o “castigo escolar”, entendido como dispositivo de poder e disciplina vivida em sala de aula. A docente narrou o modo “vexatório” como ela e os colegas foram tratados, caso não desenvolvessem as solicitações e os acertos esperados pela professora. Inferimos que tais castigos visavam “[...] demarcar uma cultura escolar com normas, posturas e condutas, a fim de disciplinar o corpo e o espírito” dos alunos (LEMOS, 2012, p. 628).

Os traços dos processos disciplinares rememorados por Elisa se aproximaram dos de Mariana, quando mencionou a relação professor-aluno defendida na instituição onde iniciou os estudos. Apesar de os relatos expressarem especificidades do percurso escolar, além dos sentidos e significados atribuídos pelos formadores às experiências, vistos como marcas que atravessam a existência humana (LARROSA, 2002), foi possível depreender que, em geral, os enredos relevam pontos que nos permitiram (e permitem) criar um elo entre uma história individual e outras histórias de vida.

Podemos afirmar, em outras palavras, que “[...] as situações relacionais evocadas se inserem num contexto de significado mais lato de dimensão social” (DOMINICÉ, 2010, p. 96). Postas essas questões, os docentes enfatizaram as aprendizagens construídas nas disciplinas escolares. Ao rememorem experiências e saberes escolares, os colaboradores indicaram momentos que os marcaram durante o período escolar:

*Os professores trabalhavam o conteúdo da Revolução Russa e da Revolução Francesa; com isso, nos questionavam sobre como aqueles conteúdos estavam interligados com o tempo presente. Percebia, na prática deles, a relação existente entre o presente e o passado com o conteúdo ensinado; por*

isso, a disciplina de História não ficava como uma proposta voltada só ao estudo dos fatos passados (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).

Eu só fiquei de recuperação na quinta série, em Geografia. Posso afirmar que foi a primeira prova da escola em que tirei uma nota quatro, e, para mim, foi uma “dor no coração”, porque nunca tinha obtido uma nota assim. Sempre tirava notas entre nove e dez nas disciplinas escolares (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

Outro exemplo das práticas dos meus professores foi o caso da minha irmã, que cursava História, enquanto eu ficava em recuperação em História, que sempre odiei. A História que estudava na escola era aquela decoreba: tinha que decorar nomes sem nenhuma conexão, tinha que decorar datas sem nenhuma conexão com realidade. Não havia contextualização do conteúdo (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

Recordo-me que, até na área de Matemática, que não sou muito afeito, acabei ficando com boa desenvoltura, porque, quando perdia a disciplina, a gente passava o mês todo “tomando aula” nas férias ou castigo até aprender (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

É possível perceber que a formação escolar ora descrita demonstrou as peculiaridades de vida de cada formador e os processos pedagógicos ao longo da Educação Básica. As lembranças da Cássia se deslocaram em direção oposta aos sentidos e significados atribuídos por Elisa, no tocante às experiências com o componente curricular de História. Pela narrativa de Cássia, o ensino da História vivenciado na formação retratou uma abordagem significativa em relação ao âmbito social e à vida dos alunos, isto é, um ensino contextualizado. Isso foi diferente das reminiscências da Elisa, que nos chamaram atenção para o fato de tal disciplina, durante a escolarização, não apresentar uma proposta contextualizada no processo escolar.

Embora compreendamos que os processos formativos dos professores tenham ocorrido em períodos diferentes – o que pode ser justificado pelas suas idades –, as narrações expressaram marcas significativas em relação a avanços e limitações da Educação Básica, em particular às metodologias do ensino contextualizado na prática docente. Isso “[...] implica pensar o conhecimento, sobretudo o conhecimento escolar, como algo em permanente estado de reconstrução. Não mais como um dado, cristalizado, verdade absoluta e imutável” (GUIMARÃES, 2012, p. 105). Nesse aspecto, Masetto (1998, p. 24) argumenta que, diante das novas tecnologias e das demandas do mercado de trabalho:

[...] a atitude do professor na atualidade está mudando: de um especialista que ensina para um profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.

O professor é o mediador do processo da aprendizagem, que contribui com a formação crítica e social dos discentes, visto como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem. Outras marcas dos conteúdos escolares rememoradas pelos colaboradores foram as vivências e experiências em diferentes componentes curriculares. No caso de Clarissa, por exemplo, houve um dilema vivido durante a formação na disciplina de Geografia – comparada a outras matérias e anos escolares –, o que também ocorreu com Ronaldo, em se tratando de suas experiências na aprendizagem de Matemática.

Ao cruzarmos os itinerários dos docentes, especificamente de Ronaldo e Elisa, constatamos que as propostas pedagógicas das antigas professoras e instituições escolares se alicerçaram nos princípios da educação bancária, prescritiva e coercitiva (FREIRE, 2012). Nesse modelo, o aluno desempenha o papel de sujeito passivo do processo; conseqüentemente, deve decorar e aprender o conteúdo sem um exercício crítico. Cumpre dizer que Eliana retomou as dificuldades com Matemática, enquanto Mariana se lembrou das aulas da disciplina de Redação, denominada como “Artes” naquele período.

Com isso, ficaram perceptíveis nos relatos “[...] diversos elementos intersubjetivos que muitas vezes marcam, cruzam e definem as ações profissionais dos professores” (D’ÁVILA; SONNEVILLE, 2012, p. 23) ontem, hoje e futuramente. Foi possível, porquanto, entrelaçar as trajetórias escolares dos formadores como um intervalo de instrução e um itinerário escolar marcado por tramas, enredos, cenários, sujeitos, identidades e aprendizagens. A seguir, aprofundaremos nossa análise a partir do itinerário dos colaboradores no papel de estudantes, no tocante ao âmbito da graduação e pós-graduação.

#### **7.4 O ingresso na graduação e pós-graduação: itinerâncias do desenvolvimento profissional**

Analisamos neste momento os percursos acadêmicos dos formadores. Inicialmente, verificamos o ingresso de cada colaborador na graduação, a partir das vivências e experiências, além de refletirmos sobre as trajetórias formativas no âmbito da pós-graduação. O tópico foi organizado conforme os seguintes enfoques: o curso de graduação, a relação ensino-pesquisa-extensão, o estágio na graduação e a inserção na pós-graduação.

#### 7.4.1 *A graduação: entre escolhas e vivências*

Os percursos formativos dos professores durante a graduação e a pós-graduação foram marcados por desejos, sonhos, desafios e superações (DOMINICÉ, 2010). As narrativas explicitaram as formas de seleção de determinado curso de graduação, além das experiências e recusas construídas nesses itinerários. A entrada da Cássia no curso de História decorre da afinidade com a área, além da influência de uma professora da disciplina de História, o que foi mencionado durante o percurso escolar.

Nesse entremeio, o ingresso da Clarissa no curso de Pedagogia da Terra foi justificado pela participação direta com os movimentos sociais. Pela narrativa da professora Eliana, a escolha pelo curso de Agronomia se relacionou, inicialmente, à região rural onde ela nasceu, além do interesse em lidar com a área da agricultura. No caso da Elisa, a opção pela Pedagogia decorreu da possibilidade que havia, naquele momento, de cursar uma graduação, pois o interesse inicial da colaboradora se refere ao curso de Psicologia.

O relato da Elisa destacou também que o ingresso na graduação em Geografia ocorreu pelo desejo em estudar Cartografia. A narração da Mariana revelou que a motivação pelo curso de Artes foi resultante da afinidade<sup>95</sup> que possuía com a área de desenho, embora tenha realizado uma segunda graduação em Psicologia, visando atender a um desejo pessoal que possuía inicialmente ao ingressar na universidade<sup>96</sup>. Por sua vez, a narrativa de Ronaldo mostrou que o ingresso no curso de Educação Física foi motivado pelo interesse na área de desportos.

Nesse itinerário formativo, Ronaldo concluiu também a graduação em Música, com o propósito de aprofundar os conhecimentos musicais no âmbito teórico, pois tinha vivência como compositor musical. Embora alguns professores apresentassem duas graduações nos seus percursos acadêmicos, pudemos constatar que as opções pelos cursos não estavam vinculadas diretamente ao interesse pela docência, sobretudo na primeira graduação.

Dessa forma, os significados atribuídos pelos professores à trajetória inicial no Ensino Superior correspondiam diretamente à falta de opção ou dificuldades financeiras para se dedicar, de maneira integral, ao curso desejado na Graduação (GATTI; BARRETO, 2009) ou como estratégia de mobilidade social e econômica. Inferimos que a licenciatura foi a “porta” de acesso e garantia de estabilidade financeira, para que a maioria dos formadores buscasse, a

<sup>95</sup> Um mecanismo visualizado pela professora para diagnosticar a habilidade na área de Artes se refere ao teste vocacional, como descrito na íntegra em sua narrativa.

<sup>96</sup> Informação obtida via nota do diário de campo do pesquisador em 16 de novembro de 2017.

*posteriori*, a formação em uma área que correspondesse aos anseios e necessidades pessoais. Outrossim, nas narrativas, evidenciamos implicitamente o *status* social ocupado por outros cursos superiores na sociedade, o que se contrapõe à licenciatura, o qual sofreu, no decorrer da história da educação, ausências de investimento público, de interesse dos acadêmicos pela docência e de valorização profissional.

Os docentes expuseram também pontos e questões cruciais de diversas experiências e saberes desse período formativo, como também perdas e ganhos (JOSSO, 2010). Cássia se lembrou dos desafios a serem superados para concluir a licenciatura, principalmente dos empecilhos no local de trabalho, e a dificuldade de mobilidade espacial para chegar à universidade. Enquanto isso, Clarissa rememorou momentos experienciados construídos na graduação, especificamente o trabalho coletivo envolvendo instituição, professores e alunos.

Eliana e Ronaldo<sup>97</sup> evocaram, a partir das memórias, as dificuldades constatadas nas disciplinas dos respectivos cursos – de modo singular, pela falta de docentes especializados na instituição de ensino. Já Elisa salientou as dificuldades enfrentadas no curso de Pedagogia em meio a um problema de saúde, além da falta da relação entre teoria e prática. Para ela, havia muitos discursos teóricos e pouco desenvolvimento na prática, em se tratando do período da graduação.

A narrativa da Elisa é reforçada pelas ideias de Nóvoa (1995, p. 30) sobre o trabalho em rede entre a universidade e a escola, “[...] criando progressivamente uma nova cultura de formação de professores”. Para o autor, é imprescindível que a formação docente se vincule ao contexto da prática de atuação, isto é, ao “chão da escola”. Em outras palavras, pensar a formação docente exige o compromisso político, social, estético e dialógico de modo permanente e não fragmentado ou isolado. Mariana entrelaçou, na sua narração, as vivências e dinâmicas entre os cursos de Artes e de Psicologia: *“Tenho mais afinidade com as Artes do que com a Psicologia; por isso, para mim, foi mais difícil fazer Psicologia. Parecia mais chato, era uma coisa mais complexa ali. Sentia outra energia dentro do curso”*.

O excerto supracitado retoma a afinidade com a Artes, como explicitado anteriormente. Frente a isso, ela atribui à graduação em Artes um caráter mais dinâmico e humanista, o que nos leva a compreender que o curso possuía um aspecto mais reflexivo na base curricular do que clínico, como são as práticas geralmente vivenciadas nos cursos na área da saúde. Em outro aspecto, os docentes relataram que a maioria de seus formadores foi profissional, com larga experiência no Ensino Superior. Todavia, conforme as memórias de

---

<sup>97</sup> Nesse caso, as experiências analisadas correspondem às experiências do professor no curso de Educação Física.



Cássia e Mariana, evidenciamos momentos com os docentes iniciantes, além do desenvolvimento pedagógico desses profissionais no itinerário da graduação:

*Alguns docentes estavam iniciando a carreira; eram, no caso, celetistas, quando, porventura, a instituição liberava alguém para fazer doutorado ou mestrado. Nesse percurso ingressavam, na instituição, professores com uma experiência menor no Ensino Superior (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).*

*[...] encontrei professor de todo tipo. Tive alguns professores substitutos – esses eram nítidos. Percebíamos que eles ainda estavam ali, construindo alguma coisa na didática, porque eles apresentavam algumas dificuldades (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).*

As narrativas ratificam alguns traços característicos e não únicos dos docentes que estão iniciando a carreira<sup>98</sup>. Nesse caso, o processo inicial de trabalho do professor iniciante é circunscrito por incertezas, conflitos e dificuldades no processo pedagógico, além da inserção na cultura institucional (GARCIA, 1999; CEREZER, 2015; ESTEPA, 2016) – tal leitura é compartilhada por Mariana durante o período em que cursou a graduação. A fase inicial da docência é um tempo de aprendizagem, socialização e (re)construção de identidades – esses processos, em grande parte, podem ser um elo de permanência ou abandono do trabalho docente (BOZU, 2010).

Outra dificuldade vivenciada pelo professor iniciante – e enfatizada por Cássia em seu relato – é a inserção do jovem profissional no mercado de trabalho, via concursos públicos ou processos seletivos, o que demanda desse profissional a necessidade de participar de seleções de docentes substitutos em instituições, departamentos e cursos. Isso porque os concursos e processos seletivos para professores do Ensino Superior exigem do candidato a experiência profissional, além da larga produção acadêmica, sendo atribuído ao ensino, geralmente, um lugar secundário nas seleções (CUNHA, 2007).

A seguir, analisamos o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão informadas pelos formadores durante a graduação.

#### 7.4.2 A relação entre ensino, pesquisa e extensão no percurso acadêmico

Em grande parte, os professores explicitaram que as ações dos cursos de graduação se alicerçaram apenas no campo do ensino. Houve poucas iniciativas nas áreas de pesquisa e extensão, como a participação em projetos científicos ou eventos acadêmicos. Para os

---

<sup>98</sup> Entendemos que o fazer docente é complexo, histórico e social, o que exige do professor, iniciante ou não, conhecimentos e habilidades que superem uma perspectiva linear de ações e modelos pedagógicos.

docentes, as propostas formativas dos cursos não foram desenvolvidas na indissociabilidade dessas três áreas que devem compor a formação universitária. Nos excertos subsequentes podemos sintetizar as vivências dos professores.

*[...] posso dizer que a participação em eventos científicos não foi algo tão impactante nessa época. Até porque a gente vive meio isolado aqui, em Rondônia, e os congressos nacionais específicos de nossa área são no Sul e no Sudeste; por isso, participei apenas de um congresso nessa época (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).*

*[...] posso dizer que, na universidade católica, essas experiências foram quase nulas. Nós tivemos mais acesso a alguma informação no estágio; já na Geografia, esse tripé era mais intenso, porque cursei na universidade federal. Nesse processo, destaco o contato com o professor Fernando, tanto no campo da pesquisa quanto na extensão. Obtive incentivos, mas os incentivos econômicos que os acadêmicos têm, hoje, por exemplo, do auxílio permanência<sup>99</sup>, não houve (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).*

*No que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão nos cursos, é difícil comparar os dois cursos, porque o curso de Artes foi entre 2003 e 2006, e o de Psicologia cursei entre 2014 e 2017. Vejo uma diferença nesses contextos. A UFJF cresceu e obtive mais incentivo à pesquisa e a esses projetos, o que antes era difícil e, por isso, praticamente não participei de projetos de pesquisa e extensão. Não havia muito essa experiência, esse incentivo a participar de projetos de pesquisa dentro da área de Artes (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).*

*Lembro que não tinha essa movimentação acadêmica como hoje, e o que tinha em outros cursos não ouvia falar, como a ideia de curso de extensão, de artigo científico. Nós não fazíamos artigos, não produzimos monografias; não precisava de monografia, era só você estudar, passar nas provas e fazer o estágio. Essa parte da pesquisa quase não existiu nessa minha formação (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).*

Para Zabalza (2004, p. 22-24), cabem às instituições de Ensino Superior não mais apenas transmitir o conhecimento, e sim ter um trabalho de integração da docência com a pesquisa e o trabalho social, pois a universidade vivencia a construção de novos sentidos e funções, em especial pela “[...] pressão da globalização e internacionalização”. Para o pesquisador, a universidade, como centro da produção de conhecimento, precisa ter uma visão inovadora, em que o saber produzido seja criticado e (re)construído.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 163) elencam algumas funções da universidade nos dias atuais:

Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a

<sup>99</sup> Como frisado na seção introdutória da tese, esse auxílio faz parte do PNAES do governo federal, que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presenciais das IFES.

aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

De acordo com as autoras, a universidade precisa retomar a finalidade principal: produção e difusão do conhecimento crítico e social, superando a perspectiva de uma educação fragmentada e passiva do processo político, pedagógico e social (CHAUÍ, 2003). Embora as trajetórias acadêmicas dos professores tenham ocorrido em tempos e contextos diferentes, torna-se perceptível a falta do investimento institucional e pedagógico na promoção de ações que integrem ensino, pesquisa e extensão não como atividades opostas, mas interdependentes para uma formação humana, crítica, social e profissional.

Enfatizamos que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa ser amplamente analisada, sobretudo pelos institutos de educação e faculdades que, na maioria das vezes, ofertam cursos pautados apenas no ensino (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Além desse aspecto, a pesquisa no âmbito dos cursos de graduação geralmente fica centralizada no desenvolvimento profissional do professor ou na integração de atividades promovidas com os alunos de iniciação científica, proporcionando, apenas a uma parcela mínima dos acadêmicos, a vivência com a pesquisa durante a formação universitária.

Salientamos também a importância de o governo e as instituições formativas proporem políticas institucionais e reformas curriculares que valorizem de modo permanente, e não pontual, a integração da pesquisa na formação dos futuros professores. Em grande medida, os alunos das licenciaturas terão essa experiência apenas no final da graduação com a elaboração do TCC, ou seja, na conclusão de uma etapa do percurso acadêmico.

No item seguinte, destacamos os processos do estágio vivenciados pelos formadores no itinerário na graduação.

#### *7.4.3 O estágio na graduação*

Em consonância com as narrativas dos docentes, evidencia-se o papel do estágio supervisionado durante a graduação, sobretudo as influências de ingresso e permanência na docência ou não pelos colaboradores. Para Pimenta e Lima (2004), o estágio é imprescindível na formação de qualquer profissional que visa atuar em determinado contexto de trabalho.

Segundo as autoras citadas, o estágio propõe aproximar o futuro acadêmico da realidade em que irá atuar profissionalmente por meio de metodologias que possibilitem a

reflexão, a compreensão da cultura institucional, a historicidade e a intervenção na realidade. Fica latente, na visão delas, que os estágios da graduação, sobretudo nas licenciaturas, reduzem a concepção do Estágio a um componente curricular com ações prático-instrumentais. No caso dos formadores, o Estágio foi uma fase importante na graduação ou até mesmo para alguns optarem pela docência. Nesse ponto, entendemos que:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2014, p. 53).

Contudo, o desenvolvimento da prática de Estágio vivenciado pelos depoentes ao longo da formação inicial apresentou limitações, em especial no que diz respeito aos aspectos institucionais, metodológicos e pedagógicos:

Eu gostava do curso, mas tinha dúvidas quanto a atuar na área da docência. Na experiência do estágio durante o curso, na função de professora, decidi que terminaria a licenciatura em História. Na época, pensei em trabalhar nos ensinos fundamental e médio [...] (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).

O estágio foi uma experiência muito frustrante e, como não tínhamos experiência nesse tipo de educação, eu reprovei no estágio. [...] essa foi uma experiência que ficou na minha vida, visto que a questão do domínio de turma sempre foi meu problema e continua sendo aqui (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

Vejo que nesse estágio não ocorreu algo que me direcionasse para a docência, mas foi importante e influenciou na continuidade da pesquisa e na minha busca por uma pós-graduação (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).

Posso dizer que o estágio não foi fundamental para seguir a docência, pois eu já era docente (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

Acho que foi válido, mas noto que existe um descompasso entre o que a legislação prevê e o que se consegue fazer. É o que fica claro nas práticas de estágio, mas, apesar de tudo, foi válido (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).

Foi um estágio um pouco aberto, bastante livre, não foi aquela coisa fechada na escola, na sala de aula, aquela pressão da sala de aula. Não houve momento do estágio que me marcou para ser professor, isso em termos de conhecimento; foi uma fase muito livre. Talvez por ter sido muito livre, a parte da papelada mesmo era muito simples. No estágio, a teoria também a gente não aprofundava muito; eu já tinha a prática, era só fazer os planos e preencher os documentos (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

Pelos excertos, podemos caracterizar o Estágio um momento/espço essencial na formação e decisão de ser docente para Cássia. No caso de Clarissa, tal etapa representou uma prática negativa na formação inicial, pois vivenciou uma experiência relacionada à falta de domínio de classe, o que levou à reprovação nesse componente, como relatado. Em outros excertos expostos a seguir, o relato da referida professora nos remete a compreender a importância do orientador de estágio, na mediação formativa de um novo docente (IMBERNÓN, 2004), sobretudo o incentivo para permanecer no ensino, diante dos problemas e dificuldades da tessitura docente: *“As duas professoras que estavam nos acompanhando disseram para não construirmos uma experiência ruim da docência, e sim que, se possível, realizar novamente o estágio”* (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

Inferimos que o posicionamento das orientadoras pode ser justificado pela importância do Estágio na formação docente, em que o aluno-professor constitui a identidade profissional por meio de conhecimentos e saberes, além da imersão na cultura escolar não mais no papel de aluno, mas na figura de professor. Nesse ponto, ressaltamos que o eixo fundamental do currículo de formação docente é o “[...] desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2004, p. 39).

De fato, o Estágio é a oportunidade para o aluno compreender a dinâmica do trabalho docente, além de mobilizar saberes e habilidades na superação dos obstáculos encontrados na prática institucional e pedagógica. Para Eliana, o Estágio foi essencial para continuar a carreira acadêmica, como foi o caso da pós-graduação, e não da docência. Isso pode ser justificado pela sua formação em bacharelado que, geralmente<sup>100</sup>, não visa preparar os profissionais para o ensino, o que demanda dos profissionais uma formação pedagógica para atuar na docência (BARAÚNA; ÁLVARES, 2006) – esses cursos pretendem formar profissionais técnicos, sem a preocupação direta com os processos de ensino e aprendizagem. Elisa relatou que as aprendizagens construídas nos estágios dos cursos de Pedagogia e Geografia foram significativas apenas para distanciá-la um pouco da realidade, pois ela já atuava na docência. Subjacente a isso, Pimenta e Lima (2004) afirmam que o estágio é um tempo e espaço importante também para o professor em serviço e constitui uma fase importante para a formação continuada do docente e a ressignificação da(s) identidade(s) no magistério:

---

<sup>100</sup> Em nossa pesquisa de Mestrado referenciada nesta tese, percebemos que muitos profissionais bacharéis atuantes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) realizavam cursos de complementação pedagógica para inserção na docência antes de ingressar na profissão (SOARES, 2014).

O Estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e sociedade (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 127).

Para os colaboradores Mariana e Ronaldo, os Estágios realizados durante a primeira Graduação apresentaram lacunas na relação entre teoria e prática. Segundo eles, os estágios foram desenvolvidos sem uma articulação direta entre o prescrito na legislação e o vivido pelos acadêmicos. Mariana realizou os estágios de Artes e Psicologia na mesma escola, o que, em sua visão, permitiu desenvolver uma relação contrastiva e comparativa, em se tratando do conhecimento de si, dos cursos e das aprendizagens construídas (SOUZA, 2004).

Ronaldo desenvolveu um dos Estágios do curso de Educação Física (recreação) em um restaurante, pois já trabalhava na área com crianças. Segundo ele, o estágio, mesmo com o distanciamento da relação entre teoria e prática, contribuiu em parte para o seu desenvolvimento profissional, devido à prática nos campos em que se formou. Outro aspecto que marcou o professor no período do estágio, especificamente no curso de Música, diz respeito à oportunidade e à experiência para trabalhar com a educação musical na disciplina de Artes<sup>101</sup>, embora apresentasse desenvolvimento como compositor musical:

*Uma das coisas que me marcou no estágio foi a dificuldade de ensinar música para leigos, pois trabalhei com alunos adultos à noite. Trabalhar com música com um adulto que não teve experiência musical requer muita sutilidade, e tive um pouco de dificuldade, porque pensava que a gente, se fosse profissional da área, um dia teria que enfrentar tudo isso (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).*

Pela narrativa de Ronaldo, percebemos que o domínio em uma área não indica que o profissional esteja habilitado para desenvolver a docência (ALMEIDA, 2012). Entendemos que a ação profissional faz parte de um conjunto de saberes a serem mobilizados e intercambiados pelo professor para exercer a prática docente (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2002; SHULMAN, 1986). Por sua vez, é fundamental a compreensão de que o estágio seja espaço de pesquisa, reflexão, criatividade e inovação sobre o fazer pedagógico do futuro profissional e do sujeito em serviço (PIMENTA; LIMA, 2004).

Essa reflexão nos levou a concluir que a formação e o desenvolvimento docente não podem acontecer apenas “na mera observação” e imitação do ser docente, como geralmente tem ocorrido nos Estágios das licenciaturas. É preciso, portanto, que o professor em formação

---

<sup>101</sup> O estágio desse profissional foi realizado na disciplina de Artes, pois a instituição não apresentava no currículo a disciplina de Música no momento das atividades práticas.

vivencie a dinâmica escolar, as transformações, aprendizagens e experiências da sala de aula (GARCIA, 1999), a partir de um exercício crítico e reflexivo da realidade. No próximo ponto refletimos sobre a inserção dos docentes no âmbito da pós-graduação.

#### 7.4.4 A inserção na pós-graduação

Após a graduação, os professores continuaram os estudos por meio de cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. Eles associaram o interesse pela continuidade acadêmica à necessidade de inserção profissional e a demandas que surgiram na prática docente (CRUZ, 2006). Nessa linha de pensamento, Cássia salientou que cursou, depois da graduação em História, especialização e mestrado na mesma área. Vale dizer que a proposta da especialização concluída por ela se direcionou ao ingresso dos acadêmicos no Mestrado, além de promover a articulação entre o ensino e a pesquisa.

No segundo ano do Mestrado, Cássia relatou que recebeu uma Bolsa de Estudos para se dedicar integralmente à pesquisa e à elaboração da dissertação. Assim, ao final dessa etapa, não precisou articular trabalho e estudo, como ocorreu durante boa parte da faculdade de História. À época desta investigação, a professora cursava o Doutorado em História pela UFU – ela afirmou que, depois disso, pretendia desenvolver trabalhos com alunos da graduação, frente aos dados vivenciados na construção da tese.

Clarissa confirmou que, após concluir a graduação, ingressou em uma Especialização de Psicopedagogia. Todavia, ressaltou que o Curso não foi significativo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nas palavras da professora, “foi um dinheiro jogado fora”. Contudo, ela mencionou que, à época, essa foi a única alternativa de formação na região. Ao iniciar a docência, recebeu o convite para cursar o Mestrado. Nesse ponto, especificamente, Clarissa lembrou as dificuldades e descobertas, a exemplo da produção do currículo Lattes:

*A minha pretensão não era exatamente ser professora, até mesmo no mestrado, e só aí que vim a saber o que era currículo Lattes. Na realidade, só vim saber o que era quando fiz a minha seleção de mestrado, que exigia o currículo nesse modelo. Fui fazer a seleção, na época que chegava a internet à cidade, juntei meus documentos no meu município, que não tinha lan house, fui para uma loja que vendia celulares e solicitei a um menino do estabelecimento que me ajudasse. Foi assim que consegui organizar meu currículo (PROFESSORA CLARISSA).*

Diante disso, constatamos que a produção do campo científico no âmbito acadêmico, para os alunos da graduação, apresenta algumas limitações. Acreditamos que muitas

dificuldades vivenciadas por Clarissa no mestrado, como também a justificativa da especialização citada por Cássia, poderiam ser sanadas ou superadas durante a graduação dos discentes. Nesse sentido, defendemos a criação de programas e políticas públicas nas instituições de ensino, que venham a promover efetivamente a articulação entre ensino e pesquisa na formação dos professores que iniciam a caminhada acadêmica ou que já estejam em serviço.

Retomando a reflexão do itinerário de Clarissa, a formadora manifestou que o Doutorado não foi uma fase fácil, sobretudo pelas dificuldades vividas na seleção e o retorno de uma atividade internacional. Em contrapartida, a formadora associou o interesse pelo mestrado e doutorado ao desejo de ampliação dos saberes de atividades junto aos movimentos sociais. Inferimos, assim, que a pós-graduação não apenas possibilitou que a professora aumentasse seus conhecimentos, mas também desenvolvesse ações de transformação social na (e para a) realidade como alternativa de autoformação.

No que diz respeito à trajetória de Eliana, ela narrou que, durante o Mestrado, realizou um intercâmbio nacional em outro programa de pós-graduação, num processo que foi significativo: “[...] *isso foi bom, porque era uma universidade que possuía um programa de Agronomia em nível de excelência, nota seis*” (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos). Concluído o mestrado, a docente cursou o Doutorado em Ciência do Solo, com Doutorado Sanduíche no estado do Texas, nos Estados Unidos.

De acordo com o trecho citado no parágrafo anterior, foi possível analisar que o desenvolvimento da pós-graduação se tornou, para Eliana, um espaço-tempo de oportunidades e continuidade aos estudos, particularmente em um programa bem ranqueado no sistema de avaliação<sup>102</sup> da Capes. A colaboradora afirmou que o incentivo para continuar a pós-graduação foi consequência do TCC desenvolvido durante a graduação. A professora salientou no relato, também, o interesse de concluir um pós-doutorado que havia iniciado antes de ingressar na universidade como docente.

Em sequência, Elisa narrou que, antes de ingressar no Mestrado, cursou algumas especializações na área da educação voltadas, em especial, para acessibilidade e mídias no ensino. De acordo com a formadora, a realização desses cursos partiu da necessidade de

---

<sup>102</sup> Segundo informações disponíveis no portal da Capes, esse sistema de avaliação foi criado pela instituição em 1998, com o propósito de assegurar e manter a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no território nacional. Frente a isso, os programas avaliados recebem notas na seguinte escala: 1 e 2, em que se cancelam as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado oferecidos por eles; 3, referente a um desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; 4, considerado um bom desempenho; 5 é a nota máxima para programas com mestrado, apenas; e as notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 dez. 2018.



ampliar os conhecimentos nas referidas áreas e buscar melhorias no fazer pedagógico. Ademais, ela manifestou que iniciou o mestrado antes de concluir a segunda graduação em Geografia, conforme já mencionado.

Para Elisa, o Mestrado foi um período difícil, sobretudo diante dos problemas familiares e de trabalho, além da falta de entendimento da coordenação do programa de pós-graduação ao qual se encontrava vinculada, no que tange à prorrogação do tempo para a defesa da dissertação. Por outro lado, a professora ressaltou que “[...] *foi uma fase bem complicada. Todavia, não conseguia me ver sem fazer isso*” (PROFESSORA ELISA). Antes, o relato da docente nos ofereceu indícios da importância de compreender o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de formação, reflexão e crítica (VAILLANT; GARCIA, 2012). Nesse viés, defendemos que a formação docente ocorre na trajetória da vida e formação, atravessada por dimensões históricas, espaciais, políticas, econômicas, pessoais, acadêmicas e profissionais.

Mariana revelou que, após a graduação, realizou especialização na área de Artes Visuais. Para ela, o curso foi o ponto inicial da primeira vivência com o contexto da pesquisa, particularmente na elaboração do TCC, o que se difere da primeira graduação em Artes. *A priori*, Mariana buscou o mestrado por *hobby*; depois disso, houve o interesse em desenvolver trabalhos científicos vinculados à palavra e à imagem – como dito antes, ela cursou um mestrado na área da Literatura e outro, em Artes. Nesse percurso, ela relembrou as dificuldades vivenciadas na pós-graduação, a exemplo da desvinculação da bolsa de estudos em virtude da aprovação e posse em um concurso público.

Ronaldo manifestou que possuía, no momento da pesquisa, especialização em condicionamento individual e cursava o Mestrado de Desenho e Interatividade. Para o depoente, tal especialização incentivou a qualificação na instituição onde atuava. O interesse do formador pelo Mestrado partiu inicialmente do trabalho desenvolvido nas áreas de Música e Artes, na vida e no ensino, além das exigências institucionais da docência superior (CUNHA, 2007), além da crítica ao produtivismo acadêmico para o desenvolvimento profissional docente.

Nesses termos, foi possível apreender que a entrada na pós-graduação foi um processo de auto e heteroformação para os colaboradores (ISAIA; BOLZAN, 2007). Percebemos que vivências, experiências e saberes construídos pelos professores durante o percurso formativo familiar, escolar, acadêmico e social se entrecruzam com a identidade pessoal e profissional em um movimento hermenêutico de (res)significação e conhecimento de si (SOUZA, 2008).

Na análise seguinte, refletimos sobre a inserção dos formadores nos ensinos básico e superior como docentes.

## 7.5 A inserção profissional na docência: destino, escolha ou necessidade

Neste espaço, destacamos a inserção profissional dos professores na Educação Básica e no ensino Superior. Primeiramente, analisamos o ingresso dos colaboradores na Educação Básica, bem como os sentidos e significados atribuídos por eles nas narrativas. *A posteriori*, apresentamos reflexões sobre a entrada dos formadores na docência universitária.

### 7.5.1 A docência na Educação Básica

A inserção no mercado de trabalho é compreendida como um período de possibilidade, medo e superação para qualquer profissional. Na docência, é uma fase caracterizada por insegurança, falta de confiança, instabilidade, mobilização de saberes e, sobretudo, pela superação de dilemas encontrados no fazer pedagógico do docente (GARCIA, 2008; TARDIF, 2014). Nesse bojo, as narrativas dos colaboradores desvelam que o ingresso na docência não foi uma mera escolha, mas sim oportunidade, visando à estabilidade financeira e à melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento profissional.

Apesar de Eliana e Mariana não possuírem prática profissional direta como professoras na Educação Básica formal à época da pesquisa, as trajetórias dos docentes demonstraram, em grande medida, a importância do começo da docência na Educação Básica no território brasileiro e os dilemas experienciados na fase inicial da carreira docente (NONO, 2005; CEREZER, 2015; RODRIGUES, 2010).

Cássia ingressou na rede pública estadual de ensino depois de passar um período sem conseguir aulas em escolas, após o término da graduação de História. Inicialmente, começou a atuar como professora substituta. De acordo com ela, essa fase de inserção profissional na Educação Básica não foi fácil, principalmente pelas dificuldades vivenciadas para conseguir um contrato temporário. Ademais, lembrou que, apesar de ter assumido algumas aulas em determinado tempo, elas não correspondiam positivamente aos desafios vividos:

*Isso acontecia porque eu morava na cidade e tinha que percorrer 35 km para trabalhar, pois só consegui aula no distrito de Guaira, no campo. Essa situação era inviável, porque eram 15 aulas distribuídas entre manhã e tarde, além de ocupar vários dias na semana. Não compensava mesmo (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).*

Cássia se preocupou em obter experiência profissional na docência para conseguir melhor classificação na seleção de docentes no Paraná, o que exigiu dela abdicação do antigo trabalho. Nesse entremeio, ela lembrou a falta de publicidade na contratação de professores, em particular, e o desrespeito com os docentes que estavam contratados:

*Nesse processo, consegui algumas aulas, mas, passando um, dois meses, foram aparecendo outros professores que estavam na graduação, cursavam pós-graduação a distância, não sei, não tenho como falar com propriedade que “danado” que era isso, mas parece que havia favorecimentos a determinadas pessoas com relação à distribuição de aula no estado* (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).

Constatamos, que a docência para Cássia teve início no processo de seleção para assumir a sala de aula. Experiências e vivências do professor iniciante foram caracterizadas, aqui, a partir de fatores sociais, econômicos e estruturais experienciados por ela no começo da carreira. Entendemos que a trajetória dela retoma a importância de refletirmos sobre como situações adversas perpassam o ser, estar e fazer profissional do professor para além dos elementos pedagógicos, em especial os docentes iniciantes.

Por sua vez, Clarissa narrou as dificuldades e os desafios ao ingressar na Educação Básica. Ela iniciou a carreira como professora substituta em uma escola do campo, quando finalizava o ensino médio e ingressava no curso superior: “[...] eu sempre conseguia ser professora substituta, principalmente porque, como era uma jovem camponesa e, na vida camponesa, os horários a gente faz, eu estava ‘meio que disponível’ e gostava de ministrar aula como substituta” (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

Nesse contexto, Clarissa se lembrou da facilidade para ingressar no magistério no contexto rural, especificamente pela liberdade de horário no dia a dia, o que facilitava a contratação para substituir algum professor, além disso, havia uma demanda menor de professores. Subjacente a isso, o maior desafio de inserção na docência recordado por ela diz respeito ao domínio de turma, nos direcionando para um dilema vivido durante o estágio de graduação, conforme explicitado antes. Um aspecto evidenciado no relato é o interesse pela função de professora substituta na disciplina de Artes:

*Adorei trabalhar como professora do componente curricular de Artes! Foi maravilhoso, porque não tive problemas com a questão de domínio de turma, uma vez que, como era aula de Artes, os alunos gostavam e participavam. Acho que esse problema com o domínio das turmas talvez fosse uma questão da metodologia, pois não sei nominar ou explicar. Mas, como professora de Artes, acho que me realizei, porque trabalhamos com artes cênicas e foi bom* (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

O excerto expressa elementos importantes sobre a reflexão do fazer pedagógico da professora, visando à compreensão da própria prática pedagógica como ação situada e permeada de intenções (SOARES, 2014). Para esse autor, pensar a prática pedagógica não exige o docente de desconsiderar as bases ideológicas e sociais que interferem na atuação profissional e na aprendizagem dos alunos.

Acrescidas a isso, as aprendizagens construídas por ela confirmam a fase de “descoberta” mencionada por Huberman (1992). Na narrativa da colaboradora se evidenciaram a satisfação pelo trabalho realizado, a identificação com o ensino e a experimentação entre o ser e estar docente, embora seja perceptível também a “sobrevivência”, pois há relações interdependentes, conforme o autor citado. Assim, “[...] o entusiasmo inicial torna fácil o início na docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil” (NONO, 2011, p. 17).

Outro ponto a ser destacado sobre a Clarissa correspondeu à superação dos sentidos atribuídos historicamente à cultura escolar, como um lugar de hierarquização: “[...] *acho que, ao mesmo tempo em que foi frustrante, porque tive problemas na turma, por outro lado também acredito que desenvolvi um bom trabalho, no sentido de que não necessariamente tinha que ser uma turma que estivesse em silêncio o tempo todo*” (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

Apesar dos dilemas elencados pela professora, o trabalho desenvolvido na disciplina Artes foi considerado positivo por ela, pois conseguiu, na prática pedagógica, superar um possível modelo tradicional do ensinar. A própria disciplina proporcionou à formadora mais liberdade e criatividade; conseqüentemente, promoveu a participação e o interesse dos discentes pelo conteúdo. Inferimos que as aprendizagens e os saberes construídos pela docente durante a formação social, escolar e acadêmica serviram de base para sua postura pedagógica (NÓVOA, 1992; FONTANA, 2010; TARDIF, 2014). De modo particular, enfatizamos a construção de metodologias participativas e dialógicas, pois a professora afirmou, em vários momentos da narrativa, o princípio dialógico em que foi constituído o itinerário pessoal e profissional.

Além disso, acreditamos que seja imprescindível a valorização de práticas nas quais professor e alunos são sujeitos ativos no processo pedagógico do ensinar e do aprender (FREIRE, 2012), em que se torna necessário superar os princípios da educação bancária construída no seio escolar e em muitos cursos de formação docente. Precisamos que as disciplinas curriculares, independentemente da área, sejam um espaço-tempo de formação,

criatividade, emancipação e identidades (SILVA, 2012). Elisa, narrou que a docência se iniciou ainda como aluna de Pedagogia, pois possuía o curso em nível médio (Magistério), o qual habilitava o profissional para a docência. Diante disso, ela relatou algumas justificativas para a inserção no ensino:

*Meu percurso profissional na educação se iniciou com o ingresso na docência da Educação Básica, quando ainda cursava Pedagogia, numa escola da minha cidade que precisava de professor para o ensino fundamental, para trabalhar com o conteúdo de Ciências nas séries iniciais. Como precisava de dinheiro e, ao mesmo tempo, queria atuar no cargo de professora, aceitei o convite* (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

É interessante observarmos que, para a docente, o início na Educação Básica superou a dimensão de ingresso na carreira por gosto, opção ou vocação. A fase inicial foi motivada por uma questão financeira e, depois, desejou ser docente em uma região precária de formação. Integrado a isso, o relato da professora retomou a dificuldade enfrentada por muitas instituições de ensino para contratar docentes nas áreas biológicas e/ou exatas, como foi expresso também por Eliana. Em síntese, as narrativas nos fizeram (e nos fazem) refletir acerca dos desafios da inserção de jovens como profissionais no nível básico (NONO 2011).

Os percursos profissionais de Cássia, Clarissa e Elisa evidenciam para os desafios e as condições de trabalho observadas por muitos professores iniciantes cotidianamente, tais como: a contratação temporária, a dificuldade de aprovação em concursos públicos, a necessidade de complementação da carga horária de trabalho em diversas escolas, o deslocamento geográfico para atender às demandas pedagógicas em variados ambientes de atuação e o traquejo pessoal e profissional para lidar com os interesses políticos construídos no seio das instituições de ensino.

Embora Mariana não possuísse experiência formal na Educação Básica, como frisado no começo deste tópico, sua narrativa nos levou a refletir sobre a importância dos espaços não formais na formação e nas práticas dos professores, “[...] constituindo o espaço fundamental para o exercício da docência” (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2012, p. 21). A narrativa dela expressou as experiências construídas, no papel de voluntária, em se tratando de ações educativas em ONGs: “[...] essa foi a minha experiência, era a minha motivação (mais esse trabalho de inclusão com o público da periferia do que a Educação Básica regular)” (PROFESSORA MARIANA).

Nesse sentido, o relato da docente nos leva a pensar que o processo educacional não está restrito à escola e à sala de aula, pois percebemos a promoção de outros espaços não formais, que devem ser reconhecidos como territórios educativos no fazer pedagógico e na

formação dos professores. Em outras palavras, emergiram no depoimento as práticas educativas como alternativas para atender à diversidade cultural do território nacional (SILVA, 2015). Consequentemente, esses elementos impactam direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem e na relação entre professor e aluno, posto que a formação de saberes ultrapassa os espaços físico e social da sala de aula.

O ingresso de Ronaldo na educação foi marcado por duas vias de atuação. Primeiramente, o docente realizou um estágio remunerado como educador social, em um ambiente socioeducativo, durante a graduação em Educação Física. Uma marca desse período diz respeito ao trabalho com os jovens recolhidos pela instituição: *“Posso dizer que foi desgastante. Eu era jovem e isso me causou não depressão, mas muita tristeza de ver aqueles jovens ali sem nenhuma saída e ninguém poder fazer nada”* (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

Nesse caso, tornaram-se perceptíveis as dificuldades observadas na fase inicial da docência, sobretudo em virtude das tensões de conviver em uma realidade social que não conseguia transformar de fato. Inferimos, portanto, que o professor vivenciou um “choque de realidade” (GARCIA, 2008/1999; TARDIF, 2014), pois foram evidenciadas a inquietação e a angústia com a realidade encontrada e os saberes construídos na licenciatura.

Outras referências do início da carreira do professor foram o ingresso, como docente contratado, na instituição onde estudou e a inserção na rede de educação pública por meio de concurso público. O itinerário profissional dele nos indicou que o interesse em ingressar na educação se deve a questões financeiras e familiares, haja vista que, no percurso de vida e profissão, atuava na área da Música. Diferentemente do percurso profissional das professoras mencionadas, visualizamos elementos possíveis na narrativa do Ronaldo que corroboraram a ideia de uma “estabilização docente” (HUBERMAN, 1992) na trajetória desse sujeito.

Apesar das incertezas da docência, Ronaldo apresentou um percurso com certa segurança e garantia de estabilidade profissional. Portanto, as narrativas acima desvelaram sentidos e significados do ingresso na profissão, ao demarcar espaços, tempos, personagens, tramas e enredos da constituição profissional, particularmente os primeiros anos na Educação Básica. Dessa forma, essas marcas (ou a maioria delas) permeiam o ser e o fazer profissional dos formadores na docência universitária, como apresentado adiante.

### 7.5.2 O ingresso na docência universitária

Conforme as narrativas a seguir, a inserção na docência universitária foi motivada por diferentes fatores e necessidades. Os relatos demonstraram que o percurso inicial dos docentes no Ensino Superior ocorreu por meio de convites, contratos, seleções públicas e concursos.

Nesse contexto, Cássia narrou que a escolha pela docência universitária foi motivada por algumas dificuldades, como conseguir aulas na rede pública de ensino, falta de valorização profissional e deslocamento geográfico para completar a carga horária de trabalho em diversas escolas da cidade e região. Além disso ela ressaltou, como fonte importante dessa escolha, as experiências com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que atuou, e a imersão dela no Ensino Superior ocorreu com a participação em processos seletivos e concursos públicos:

*Em 2013 ocorreu esse concurso no Paraná, com toda essa problemática, e não tinha conseguido aula no estado. Pensei: “a alternativa é fazer esse concurso (o de Rondônia)” e vim fazer no “escuro” mesmo. Se desse certo, decidia se ia assumir ou não, pois, depois, seria toda uma mudança de vida, meu esposo deveria vir, embora ele estivesse também desanimado em Guaíra. Acredito que tenham sido esses limites e pressões quanto ao mercado de trabalho, a desvalorização como docente, porque, já com mestrado, não consegui aula no ensino fundamental e nem no médio. Eu não tinha muita perspectiva futura (PROFESSORA CÁSSIA).*

Uma das dificuldades iniciais do período é citada pela colaboradora foi a falta de produção científica e titulação, pois os processos seletivos e concursos das instituições de ensino exigiam nos editais, como critérios avaliativos, formações, experiências e publicações. Em 2013, a formadora foi aprovada e nomeada, em 2014, para o cargo de professora efetiva da instituição onde trabalha atualmente em regime de 40 horas e dedicação exclusiva:

*Enquanto ocorreria o processo da ação de revisão da nota do concurso, recebi o edital, inclusive por meio do programa de pós-graduação da Unioeste, que havia finalizado. Eles sempre encaminhavam informações sobre concursos aos alunos. Eu estava desanimada com tudo, pois a secretaria do programa encaminhava os editais, mas, quando eu verificava o nível de formação dos concursos, os editais exigiam doutorado. Um desses concursos foi o da Unir; já havia visto a reportagem sobre o concurso, mas nem abri o edital, já estava triste com a história de que só entrava doutor na universidade. No entanto, por sorte, ela mandou esse edital do concurso e colocou no corpo do e-mail: “em nível de mestrado, duas vagas para ‘Teoria e Filosofia da História’, duas vagas para ‘História Regional’ e duas para ‘História Moderna e Contemporânea’ na seleção”.* Logo, pensei: “vou investir, vou fazer a inscrição pelo menos”, pois estava no último dia. “Se vou mesmo prestar esse concurso, depois vejo quando estiver mais próxima a data da prova” (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).

A narração de Cássia nos leva à reflexão acerca dos critérios de avaliação dos concursos para professores das universidades, como a formação acadêmica e a larga produção científica exigida nos editais (ANDRÉ; ALMEIDA, 2010). Isso porque os mecanismos avaliativos para ingresso nesse nível de ensino, em geral, estão relacionados mais à produção acadêmica do que propriamente ao conhecimento pedagógico relativo à docência.

Entendemos que essa prática e os critérios avaliativos precisam ser repensados pelas instituições de ensino, pois muitos desafios dos professores na universidade, em particular os iniciantes, estão ligados ao processo de ensino e aprendizagem (BOZU, 2010; RUIZ, 2008). O ensino, a pesquisa e a extensão devem ser compreendidos por instituições e formadores como componentes interdependentes na formação e na prática profissional dos professores e alunos na universidade (ZABALZA, 2004).

O ingresso de Clarissa na docência universitária foi motivado pela contribuição com os movimentos sociais no contexto da Educação do Campo. Para ela, a criação de licenciaturas nessa área, ao mesmo tempo em que foi (e é) uma possibilidade de acesso ao Ensino Superior para a comunidade rural, se torna, na visão da docente, um desafio, pois muitos formadores que ingressam nos cursos não apresentam uma trajetória de vida e profissional vinculada aos movimentos sociais.

Sob esse viés, a formadora visualizou a possibilidade de contribuir com os membros dos movimentos sociais. Então, realizou o concurso para professora na área da Educação do Campo, visto que já havia desenvolvido alguns trabalhos diretamente com os povos do campo e sobre a luta pela terra. Assim:

*Nós tínhamos uma formação com base na vivência do campo, da Educação do Campo efetiva, na prática, com a Pedagogia da Terra, e, por isso, poderíamos contribuir com os cursos. Nesse contexto, houve um momento em que eu queria ficar pelo Sul, tinha até o interesse em fazer concursos – inclusive, cheguei a fazer um em Pelotas/RS, na área de Educação Popular, que estava mais próxima aos meus anseios, mas, depois de certo momento, pensei: “em qual lugar do Brasil que tem a Educação do Campo?”. Sinceramente, eu não prestaria concurso em Rondônia/RO se não fosse por essa perspectiva* (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

No que diz respeito à escolha profissional e ao ingresso na carreira docente na universidade, a docente justificou o interesse pelo curso, e não diretamente pela região ou instituição de trabalho. Assim, podemos observar que a narrativa da professora atribuiu sentidos e significados que corroboram com a sua trajetória de vida, formação e profissão.



Enquanto isso, Eliana narrou que o interesse pela docência universitária resultou do itinerário acadêmico, principalmente no mestrado e no doutorado:

*[...] o que me motivou a ser professora universitária foi a experiência na pós-graduação, pois convivemos com muitos alunos de iniciação científica e, mesmo não estando em sala de aula, nos laboratórios, estamos sempre em contato, ensinando, o que nos desperta, também, para a docência* (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).

Por esse excerto, entendemos que a trajetória da pós-graduação se tornou uma possibilidade significativa de inserção da formadora no Ensino Superior. Nitidamente, a docência não se constrói apenas no contexto da sala de aula, pois existem outros espaços e interações que nos constituem como professores (BOLÍVAR; DOMINGO, 2014), a exemplo das vivências e aprendizagens da docente nos laboratórios de pesquisa com os alunos de iniciação científica. Subjacente a isso, Eliana reconheceu que a universidade foi (e é) um espaço amplo para propor pesquisas, o que reforçou ainda mais o desejo pela docência no Ensino Superior – em 2016, a colaboradora ingressou na Unir como professora efetiva.

A entrada da Elisa nesse nível educacional como docente foi fundamentada pela participação em um projeto de um curso superior a distância, em uma das universidades onde estudou. Com a implantação e a execução do projeto, ela recebeu o convite para ser professora do referido curso, tendo ressaltado que esse momento foi importante na sua trajetória profissional, pois vivenciou novos processos de formação e aprendizagem. Ela vislumbrou a possibilidade de realizar um concurso público para outra universidade, com o incentivo de um professor, mas vivenciou alguns dilemas nesse processo:

*Com isso, vi na UFT, no ano de 2007, a possibilidade de fazer um concurso público para professor, pois não exigia doutorado em seu processo, diferente da UFPel. No mesmo ano, fiz o concurso para o Campus de Tocantinópolis; no entanto, o concurso foi fraudado e suspenso. Em 2012, a justiça deu causa ganha para a instituição. Quem descobriu a fraude foram os próprios professores/candidatos que moravam aqui no Norte e se deram conta de que, por exemplo, na minha banca, o coordenador era orientador da pessoa que ficou em primeiro lugar na seleção. Todavia, se fosse para sair do Sul, um lugar para onde eu gostaria de vir era para o Tocantins* (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

Nesse caminhar profissional, Elisa realizou outro concurso para a mesma instituição em 2013, sendo nomeada em 2015 para o curso de Pedagogia<sup>103</sup>, no qual atualmente desenvolve trabalhos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Segundo ela, essa

<sup>103</sup> Informação obtida via notas do diário de campo do pesquisador em 4 de novembro de 2016 e no Currículo Lattes.

oportunidade ocorreu devido ao fato de a instituição não exigir no concurso o título de doutorado como requisito, e sim apenas na prova de títulos, em caráter classificatório.

A trajetória profissional da Mariana no Ensino Superior se iniciou no cargo de professora substituta na universidade onde realizou a formação inicial. De acordo com a colaboradora, o interesse por esse nível educacional se deu pela finalização do mestrado e pelo trabalho de tutora em uma especialização. Nesse itinerário, ao final da graduação em Psicologia, ela foi aprovada e nomeada em um concurso para professora efetiva da UFT em 2016<sup>104</sup>, onde trabalha com ensino, pesquisa e extensão no curso de Educação do Campo.

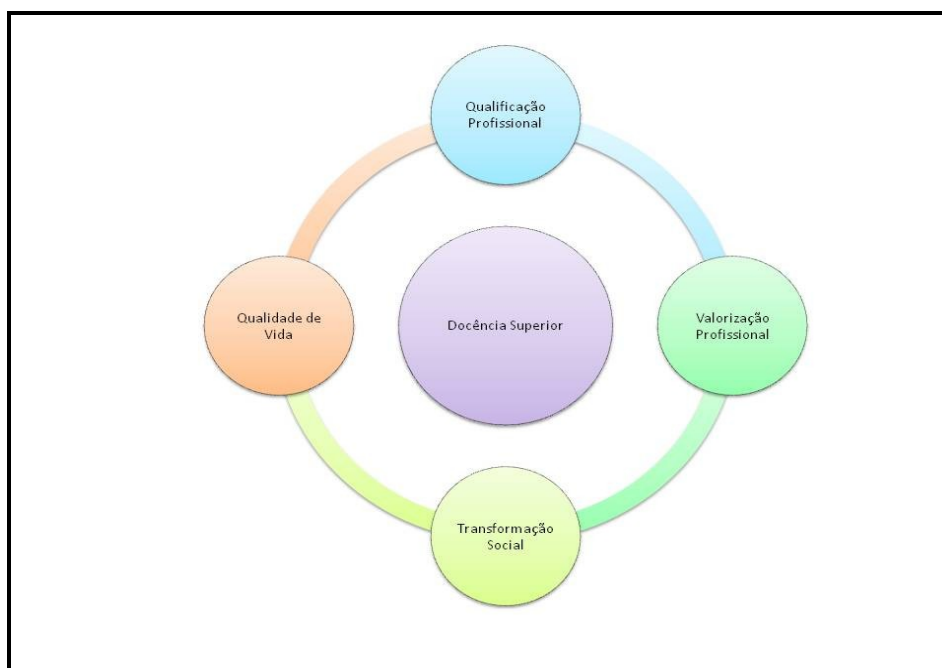
Ronaldo salientou que começou na docência universitária, inicialmente, em um curso de Pedagogia da universidade do estado, na área de desportos, e, depois ele ingressou no curso de Educação do Campo da UFT em 2013. A justificativa da escolha profissional e o ingresso na carreira na universidade foram motivados pelo trabalho desenvolvido com música e culturas populares. Além disso, conforme o professor, o edital da seleção não exigia a titulação de mestrado ou doutorado, diferentemente de outras universidades no país, o que despertou ainda mais o interesse pelo concurso, ideia última que corrobora com as narrativas da Cássia e Elisa sobre o ingresso no Ensino Superior.

Pudemos constatar que o interesse pela docência universitária para cada professor foi constituído por desafios, sonhos, desejos, descobertas, interesses e preocupações. Em cada narração ficaram perceptíveis as singularidades de vida, formação e desenvolvimento profissional em torno da docência, seja como escolha ou necessidade de um percurso pessoal e profissional. As motivações dos formadores para atuar no Ensino Superior podem ser resumidas na Figura 3:

---

<sup>104</sup> Informação obtida via notas do diário de campo do pesquisador em 16 de novembro de 2017 e por meio do Currículo Lattes.

**Figura 3** – Motivações para o ingresso na docência superior



**Fonte:** Elaboração do autor (2018).

Diante disso, observamos que as trajetórias dos professores se tornaram fontes de incentivo para a inserção na docência universitária e a busca pela estabilidade profissional. No próximo item analisamos os processos de socialização dos docentes ao ingressarem na universidade e suas influências no fazer profissional.

## **7.6 Processo de socialização e a (re)construção da identidade do formador iniciante**

Analisamos neste tópico os processos de socialização dos professores no começo da docência universitária, bem como os impactos no itinerário profissional dos formadores. Inicialmente, refletimos acerca do apoio da instituição e de colegas de trabalho na inserção da cultura institucional para, na sequência, analisarmos as marcas dos referidos processos entre os pares no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

### *7.6.1 A socialização dos professores iniciantes na universidade: primeiros momentos*

Os formadores expressaram que a socialização, na fase de inserção na docência universitária, foi construída, na maioria das vezes, mais por relações individuais do que coletivas. Pelos excertos a seguir, pudemos analisar que ela ocorreu geralmente entre os próprios colegas da instituição. Não evidenciamos nos relatos um apoio institucional na

recepção aos professores, bem como políticas ou programas de formação para a docência superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; MIZUKAMI, 2005-2006; ALMEIDA, 2012):

*Em relação ao apoio dos colegas na instituição nesse começo de carreira, posso dizer que as coisas não são muito fáceis, mas acredito que isso acontece em todos os cursos, em todos os departamentos. Sou inexperiente para falar, porque nunca trabalhei em outro departamento. Mas, quando cheguei, eu e a colega que assumiu comigo sempre tivemos muito trabalho, pois não sei se “plantaram” na nossa mente, ou na minha, a questão do “fantasma do estágio probatório” que deveria ser cumprido. Eu buscava ler a resolução da instituição na época, mas não encontrava a informação de como seríamos avaliados, pois estava descrito que isso aconteceria via memorial descritivo com todas as atividades que desenvolvemos no período, bem como a partir da avaliação dos discentes, a produção acadêmica como um todo, tipo artigos (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).*

*Acredito que eu seja a única docente que nunca teve uma experiência no Ensino Superior, pois “cheguei aqui crua”, não tinha noção do que era uma universidade com essa vivência como professora universitária. Meus colegas de trabalho já tiveram essa experiência, porque muitos foram substitutos em institutos federais e outras universidades, ou vivenciaram muito a universidade no campo da pesquisa, com projetos de pesquisa e de extensão. Senti muita dificuldade nessa parte. Além disso, não percebi um apoio institucional, como deveria ter acontecido (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).*

*Sobre o apoio institucional na universidade, lembro que, quando entrei, tivemos um curso de formação; na verdade, acho que uns dois meses depois que entrei, mas não participei do curso, porque precisei fazer uma cirurgia. Destaco, talvez como apoio institucional, uma conversa informal com um professor mais experiente ou um professor do curso de Pedagogia (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).*

*Acerca do apoio institucional e dos colegas, na antiga instituição recebi muito apoio, mas, aqui, posso afirmar que foi pouco esse apoio. No meu antigo local de trabalho, discutíamos muito em grupo, isso nos fortalecia, e os professores que eram efetivos da universidade nos davam um respaldo legal. Agora, aqui, foi na base do “se vira”; por isso foi bem complicado (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).*

*Quanto à socialização, desde que cheguei, todas as pessoas sempre se mostraram muito disponíveis em me auxiliar para achar um lugar para morar, de dar auxílio mesmo. Existem algumas desavenças dentro do colegiado, não digo comigo, especificamente, mas já vi acontecendo. Entretanto, acho que isso tem em todo departamento, em todo lugar (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).*

*Sobre o apoio e os incentivos dos colegas para trabalhar na universidade, recebi, sim. Os nossos colegas, no início, foram poucos, todos foram bastante amigáveis e com experiência maior, por exemplo, um professor já tem experiência maior dentro da universidade. Já na área de Música, não, porque eu era sozinho; tinha outro colega que passou no campus da UFT em Tocantinópolis, mas não tinha muito contato com ele. Com isso, tive que*

*me virar sozinho, procurava leituras e contato com outras experiências*  
(PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

Tais relatos expressaram as dificuldades de inserção na cultura universitária como formadores. Pela narrativa de Cássia, há preocupação em cumprir o estágio probatório como elemento importante para garantir a estabilidade em um cargo público, conforme estabelecido em lei<sup>105</sup>. Já Clarissa narrou que esperava maior apoio institucional quando chegou à instituição; logo, possui menor prática profissional no Ensino Superior em relação ao grupo de professores do departamento ao qual se encontra vinculada.

O relato de Elisa, para além da falta de apoio na instituição, estabeleceu uma comparação com o antigo local de trabalho. Ou seja, ela apresentou elementos sobre a cultura institucional consolidada em cada instituição onde atuou e, consequentemente, o impacto nas condições de trabalho. No caso de Mariana e Ronaldo, observou-se a socialização entre os pares, sobretudo quando chegaram à instituição onde trabalham. Foi explicitada também, no relato do Ronaldo, a solidão profissional, pois ele foi o primeiro docente com formação em Música no curso, enquanto Mariana sinalizou as dificuldades do trabalho coletivo. Dessa maneira, pudemos verificar que o processo de socialização, em se tratando da inserção na docência universitária para os formadores, não aconteceu conforme os aspectos essenciais voltados para o profissional no começo da carreira, com programas de imersão e trocas de saberes (RUIZ, 2008). Vale ressaltar que apenas uma docente argumentou sobre a oferta de curso para os professores que ingressaram na instituição.

Nesse sentido, percebemos pelas narrativas que o saber-fazer no começo da docência universitária, para os professores, ocorreu a partir da busca constante de informações sobre os processos pedagógicos e administrativos no âmbito da universidade, do que propriamente por iniciativas promovidas pelas instituições e trabalhos entre os pares. A seguir, refletimos o processo de socialização dos docentes no desenvolvimento das atividades acadêmicas.

#### *7.6.2 A socialização no desenvolvimento de atividades entre os pares*

Ao abordarem o processo de socialização entre os pares, no que se refere ao desenvolvimento de ações na docência universitária, muitos participantes enfatizaram a dificuldade de estabelecer um trabalho sistemático e coletivo no grupo de professores dos referidos cursos e instituições:

---

<sup>105</sup> De acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 41: “São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público” (BRASIL, 1988).

Na questão acadêmica, consegui apoio de algumas professoras e sempre contei com a contribuição de uma professora específica. Há uma outra professora que me apoiou no que diz respeito aos pontos relativos aos autores e aos textos de metodologias, mas, ainda assim, senti essa questão do “chegou, se vira”, “a universidade é isso”, “se ache”. Tudo, pra mim, era novo: o estado, o município, a universidade, essa vida e, de certa forma, tive até insegurança em perguntar muitas coisas, porque simplesmente não tinha conhecimento. Estou aprendendo, mas ainda não posso dizer que sei. Senti muita dificuldade, principalmente na questão administrativa (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

Em relação à socialização entre os colegas nesse meu período de iniciação à docência, não recebi nenhum incentivo. O incentivo que a gente tem, às vezes, é que muitos colegas do curso estão muito empenhados e são esforçados em melhorar ou tentar resolver os problemas. Temos um grupo de professores, não todos eles, mas sua maioria, que estão se esforçando para melhorar o curso dentro do possível. Acho que, por nós sermos formados por um grupo de professores de duas áreas diferentes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, sempre há embates. Não com todos os professores, mas com alguns deles. Entendo que as nossas relações interpessoais precisam melhorar, “amadurecer”, ser mais profissionais (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).

No caso da socialização, acho que temos muitos limites no campus. Há ações que percebo por ser uma atitude minha, por exemplo, quando aprendo algo e, se chega alguém novo no curso, já socializo, mas noto que isso não acontece muito aqui. No aspecto afetivo há socialização, mas não é de todo mundo. Algumas pessoas, se puderem boicotar o seu trabalho infelizmente boicotam. Mas há pessoas solidárias, pessoas legais (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

No tocante à socialização dos pares, não esperava que tivesse tanta rotatividade, e inclusive no concurso foi perguntado isso; depois tiraram dizendo que era proibido perguntar essas coisas, se a gente tinha pretensão de ficar na cidade. Logo, começou a ter rotatividade, entra um, entra outro. Vêm pessoas com vários tipos de pensamentos. Sei que vêm pessoas com aquele pensamento do curso em si, do programa, do intuito do que foi criado, da essência da Educação do Campo. Acrescido a isso, vêm outros para ocupar o espaço, talvez para ir embora para suas cidades, que são em outros estados distantes, ou então não se integraram, estudaram, passaram no concurso, mas não têm a vivência da Educação do Campo; além disso, há visões diferentes das que tenho e das que outros colegas têm. No início, era muito mais harmônico, parece que a gente falava mais ou menos a mesma língua. Agora, temos um grupo heterogêneo: há alguns colegas com quem a gente não consegue trocar ideias no mesmo sentido (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

Nesse contexto, os relatos dos docentes sinalizaram múltiplos aspectos da socialização e do trabalho coletivo no Ensino Superior. Pudemos notar, pela narração de Clarissa, a falta de apoio e colaboração dos colegas na organização das atividades. Ela teve apenas o apoio de duas professoras no desenvolvimento das ações universitárias. Com isso, encontramos

novamente elementos do “choque de realidade” ou de “sobrevivência” na trajetória da docente, pois o território que ocupava foi considerado desconhecido e complexo, embora tivesse uma percepção qualitativa do processo como aprendiz.

Do mesmo modo, Elisa citou as dificuldades de socialização com membros de trabalho, principalmente no tocante aos conflitos interpessoais no próprio curso, além da falta de parceria de uma parcela dos colegas para contribuir com o trabalho do outro. No relato de Eliana emergiram significados da socialização a partir da fragmentação do trabalho com os pares, sobretudo as particularidades formativas dos professores que compõem o colegiado.

Conforme a narrativa de Eliana e a análise documental do projeto de curso, o curso em que ela atuava/atua foi (ou é) composto por profissionais de diversas áreas, principalmente das Ciências Humanas e da Natureza. Trata-se de uma graduação cujo objetivo é formar profissionais para o magistério nessas habilitações:

1) Licenciado em Educação do Campo em Ciências da Natureza com habilitação em Biologia, Física e Química; 2) Licenciado em Educação do Campo em Ciências Humanas e Sociais com Habilitação em Filosofia e Sociologia (UNIR EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2014, p. 27).

Nesse caso, o contexto de atuação da formadora exigiu dos professores um trabalho interdisciplinar para promover ações na licenciatura, principalmente por especificidades da graduação e processos de formação. Por outro lado, a docente enfatizou a importância do fortalecimento das relações interpessoais e da responsabilidade profissional no grupo laboral: “[...] *entendo que as nossas relações interpessoais precisam melhorar, ‘amadurecer’, ‘ser mais profissionais’*” (PROFESSORA ELIANA).

Com base no excerto, podemos inferir que ela teve dificuldade para promover determinadas propostas coletivas junto ao grupo de trabalho. As ideias expressas por Eliana vieram ao encontro do relato de Ronaldo, que encontrou problemas para estabelecer ações conjuntas de trabalho, principalmente pelas diferentes áreas que compõem o curso (Artes Visuais e Música). Na análise documental do projeto de curso, notamos as especificidades de cada campo do conhecimento no currículo, principalmente a dupla formação, que exige dos professores maior interação e um trabalho interdisciplinar:

Pretende-se formar um profissional capaz de: (i) exercer a docência multidisciplinar, a partir da área de conhecimento propostas, a saber: Códigos e Linguagens; (ii) participar da gestão de processos educativos escolares; (iii) ter atuação pedagógica nas comunidades rurais, para além da prática escolar (UFT EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2014, p. 34).

Ademais, a narrativa do formador direcionou para os dilemas da rotatividade dos professores no curso e *campus*, o que nos levou (e nos leva) a pensar as dificuldades no fortalecimento de ações coletivas no âmbito do serviço público, situação exposta também por Cássia em sua narrativa. Paralelamente a essa questão, os formadores e até mesmo Ronaldo, em outro momento da entrevista indicaram a possibilidade de mudança da instituição de trabalho, devido a problemas de deslocamento geográfico e relações familiares. Os professores, em sua maioria, à época da pesquisa, pretendiam voltar para os estados de origem ou buscar melhores condições de trabalho, por meio da redistribuição para outra universidade federal ou da realização de outros concursos públicos. Pelas narrativas, tornaram-se evidentes as problemáticas vivenciadas por eles na socialização e no desenvolvimento da docência universitária nas instituições formativas.

Com base nos relatos, foi possível identificar a falta do trabalho colaborativo entre os membros dos cursos, ocasionada por dilemas das relações interpessoais, falta de entrosamento e individualismo (FONTANA, 2010), além da ausência de espaços de diálogo entre as áreas que compõem o corpo docente e a instituição. Assim, o trabalho do professor, sobretudo o do iniciante, não pode ser realizado “[...] apenas individualmente, mas, sim, no contexto coletivo e em parceria, concreta e intencional” (BARAÚNA; ÁLVARES, 2006, p. 35).

Em linhas gerais, os formadores salientaram que a universidade, como espaço de conhecimento e formativo, representou um locus, uma “ilha” de solidão pessoal e profissional, pois as ações dos pares ficaram mais restritas a questões individuais, pautadas em disputas internas e políticas, do que ao trabalho coletivo propriamente dito. Essa situação, a nosso ver, impacta diretamente no processo de socialização e inserção na cultura organizacional de um novo profissional docente, sobretudo do professor em começo da carreira, a exemplo dos colaboradores do estudo.

Acreditamos que a interação entre professores, acadêmicos e instituição, respeitando a individualidade e a intersubjetividade de cada membro, contribui com o processo de inserção na cultura organizacional, superando a dimensão de uma racionalidade técnica para um agir comunicativo (SOARES, 2014). Entendemos que a socialização possibilita compreender as demandas institucionais na superação dos dilemas enfrentados pelos docentes, além de contribuir com a identidade e o desenvolvimento pessoal e profissional dos formadores (CRUZ, 2006).

Na sequência, analisamos a relação dos professores com os alunos nos cursos de licenciatura.



### 7.6.3 A socialização e interação no contexto da sala de aula

As narrativas dos docentes apontaram diversos aspectos acerca da socialização e interação com os alunos na universidade. Os professores demonstraram ter boa relação com as turmas em que atuavam, mas grande parte ressaltou dificuldades na fase inicial da docência superior, em específico o cumprimento e a responsabilidade dos discentes no que tange às atividades acadêmicas:

*Sobre o meu relacionamento com os alunos em sala de aula, vejo como positivo. Uma coisa que destaco, nessa minha experiência, é a articulação trabalho versus estudo, como vivi na época da graduação, pois nem sempre havia tempo para fazer as leituras de todos os textos. Sinto um pouco disso aqui na instituição, porque há uma carência de leitura por parte dos alunos. Mas, entra nessa análise uma questão que é contraditória e complexa, relacionada ao perfil dos acadêmicos que são trabalhadores, fato que precisamos levar em consideração* (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).

*Referente ao meu relacionamento com os alunos, posso lembrar duas questões já previamente mencionadas aqui, principalmente com esse aluno que é policial, mas que aconteceram mais para o final do semestre. Nesse segundo semestre, houve uma situação em sala de aula em que eles me acusaram de autoritária, porque eles tinham esquecido um trabalho e reforcei que tinha a apresentação do trabalho combinado, tendo ocorrido uma discussão em classe. No geral, tenho uma boa relação com eles, porque me coloquei como alguém “aprendente” e eles contribuem, no sentido de dizer como poderia ser a aula; penso que está sendo uma relação de construção, por mais que haja críticas* (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

*Em relação ao meu relacionamento com os alunos, acredito que é uma relação boa. Concluo isso porque muitos alunos vieram me procurar para orientar o TCC, tenho uns oito alunos como orientandos e nunca tive nenhum problema com os alunos. Também tento seguir, vamos dizer assim, uma cartilha: por exemplo, sempre que inicio uma aula, gosto de apresentar o plano de ensino, se os alunos concordam e se têm alguma pergunta, e assim eles estão cientes de como serão avaliados durante o semestre. Tento deixar essas coisas bem claras, pois entendo que é a partir da falta de entendimento nas formas de avaliação que ocorrem os problemas entre alunos e professores na sala de aula* (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).

*Sobre a minha relação com os alunos em sala de aula, acredito que seja tranquila. As vezes, saio com a cabeça “desse tamanho”, com raiva. Ontem mesmo, tinha um aluno defendendo um político, e pensei: “Meu Deus, como é que pode um aluno dessa idade defender essa pessoa?”. Mas entendo, também, que precisamos ter paciência, pois vejo que isso é processo, é formação. Tem a questão da idade também, das verdades absolutas; tudo isso é preciso levar em consideração nesse contexto da docência* (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

Sobre o meu relacionamento com os alunos, assim que cheguei, foi muito bom. Depois, você vai entrando no ritmo e, às vezes, eles começam a abusar demais. Uma dificuldade que percebo, nesse sentido, é ter que cobrar, porque não podemos deixar passar tudo. E, às vezes, eles querem entregar o trabalho no dia que quiserem, mas temos prazos para cumprir. Talvez eu possa dizer que há um pouquinho de dificuldade nesse sentido, de tomar as “rédeas” da coisa. Às vezes, eles ficam muito chateados se tiram uma nota mais baixa, mas, se eles não entregaram o trabalho em dia, como vamos fazer? Acho que, talvez, isso gere em mim um pouco de incômodo, porque queria sempre poder ajudar a todos, mas temos que achar essa medida da disciplina (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).

No tocante às possibilidades e dificuldades na relação com os alunos, tenho uma facilidade grande de ser amigo deles; talvez isso até me prejudique um pouco na hora da avaliação, pois você cria uma relação tão afetiva que você pensa: “Poxa, esse aluno pode não passar”. Hoje mesmo estava falando isso lá, porque a turma nova já descobriu que sou amigo, já tem um grau de amizade. No entanto, já alertei que, se perder comigo, não vai deixar de ser meu amigo. Pode perder comigo, vou puxar orelha e tudo, mas quero que não misture uma coisa com outra (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

O excerto da Cássia nos direcionou a refletir acerca do perfil do aluno universitário na sociedade contemporânea, pois muitos precisam articular trabalho e estudo, principalmente nos cursos de licenciatura (GATTI; BARRETO, 2009). Observamos que a formadora compreendia tal situação, uma vez que vivenciou isso durante a sua graduação em História. A preocupação dela na relação professor-aluno na docência universitária correspondeu às dificuldades de leitura e de escrita apresentadas pelos acadêmicos.

A nosso ver, tais aspectos se referem a lacunas formativas anteriores ao ingresso no Ensino Superior, o que impacta direta ou indiretamente na formação do aluno e no desenvolvimento pedagógico do formador (SOARES, 2017). Nesse entremeio, a falta de conhecimentos linguísticos e gramaticais prévios dos alunos exigiu que o professora se sensibilizasse com a situação e desenvolvesse estratégias pedagógicas para superar os desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem em classe.

Clarissa expressou dilemas que podem ser criados por determinada postura do professor na turma, a exemplo do rigor acadêmico a ser apresentado pelos estudantes no percurso universitário. Por outro lado, no seu relato emergiu o interesse em construir, com os alunos, uma relação amigável por meio do diálogo frente aos problemas (FREIRE, 2012), embora a interação e o diálogo não fossem compreendidos por todos os discentes.

Enquanto isso, Eliana enfatizou a importância da relação professor-aluno, a partir de acordos firmados com a turma, a fim de evitar a falta de entendimento na classe, em especial com a proposta da disciplina e o processo avaliativo. Pela narração, apreendemos que tal

atitude é uma prática permanente nas turmas assumidas por ela. Inferimos que a docente reconheceu a relevância de construir metodologias de ensino que possibilitem a participação direta dos alunos como ato humano e social (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2012), até mesmo na contribuição do planejamento didático-pedagógico.

Elisa demonstrou que o relacionamento com os alunos ocorreria de maneira positiva na prática pedagógica. Implicitamente, a narração expôs também que algumas vivências com os alunos apresentaram sentimentos de conflitos para ela, sobretudo ao mencionar, *in verbis*: “[...] às vezes, saio com a cabeça ‘desse tamanho’, com raiva”. Visualizamos também a sensibilidade dela frente ao perfil dos alunos do curso em que atua, bem como os dilemas vividos na melhoria do fazer pedagógico.

O relato de Mariana corroborou com as vivências e experiências de Clarissa, no que diz respeito à cultura acadêmica e ao cumprimento das normas institucionais. A colaboradora argumentou que o processo inicial da prática com os alunos foi uma vivência interessante; porém, no desenvolvimento das atividades pedagógicas, percebeu um padrão diferente dos discentes, essencialmente no tocante à falta de responsabilidade em algumas ações.

Notamos que a narração da professora expressa as dificuldades vivenciadas pelos docentes iniciantes na trajetória profissional, como a indisciplina da turma, a organização pedagógica e a responsabilidade dos alunos (GARCIA, 1999; NONO, 2011; RUIZ, 2008), respectivamente. No caso de Ronaldo, pudemos analisar que ele desenvolveu uma atitude afetiva e comunicativa com os discentes, o que muitas vezes refletiu no processo avaliativo das disciplinas ministradas. Ele ressaltou que a relação construída com os alunos na universidade apresentou também limites, principalmente no trato profissional com o pessoal, o que vem ao encontro da afirmação de Clarissa, citada em outro trecho da sua narrativa sobre o tratamento pessoal em classe:

Outro ponto que, para mim, é um pouco estranho, principalmente pela diferença entre Rondônia e Santa Catarina, é a questão do meu tratamento como “senhora”, algo que é muito forte aqui, mas como meu companheiro é maranhense, comecei a entender um pouco disso. Alguns alunos do curso me chamam de senhora e outros me chamam de Cati – é uma distância grande entre os termos. Quando me chamam de senhora, tento entender como uma questão da região, mas, entre “senhora” e “Cati”, há uma diferença extrema. [...] Outra questão que, no começo, tinha certa dificuldade aqui foi o uso do WhatsApp com a turma. Eu pensava: “Passo ou não passo o WhatsApp para os alunos?”, “entro ou não entro nos grupos da turma?”. No começo, fiquei resistente em relação a isso e não passei para ninguém o meu número; porém, agora, entrei nos dois grupos das turmas. Tem um tratamento que é muito pessoal e sobre o qual deve ser feita uma reflexão, por exemplo, de um aluno enviar, à meia-noite, uma mensagem pedindo algumas informações. Penso que não deve ser uma

*questão única minha e nem da instituição. Acredito que essas relações virtuais precisam ser trabalhadas. Não é um amigo íntimo da família; penso, como professora, que preciso cuidar um pouco dessa relação* (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

De acordo com a docente, foi possível analisar que o pronome de tratamento “senhora”, empregado pelos estudantes, apresenta limitações na relação professor-aluno. Nesse caso, a colaboradora também enfatizou, a partir do emprego da abreviação do seu nome (“Clari”), que o professor não pode ser compreendido, pelos discentes, como algum membro familiar, devido ao perfil intimista que tal termo carrega em si. Para ela, existiam especificidades que devem ser levadas em consideração, particularmente com a inserção das tecnologias móveis na prática pedagógica e como ferramentas de interação, a exemplo da adesão aos grupos de conversa dos alunos por meio de aplicativos digitais.

Por outro lado, inferimos, em uma perspectiva discursiva, que o uso de tais termos de tratamento estava relacionado à formação sociocultural dos alunos, num domínio discursivo mais formal e/ou informal (BAKHTIN, 2006). Diante dessa reflexão, apreendemos pelos relatos que a socialização promove aprendizagens e experiências significativas na formação dos discentes e no desenvolvimento profissional dos professores. Acreditamos que houve um pensamento reflexivo dos colaboradores, no que tange ao trabalho com os alunos em sala de aula, uma vez que os docentes ressaltaram, a partir das memórias, a busca permanente para compreender que os estudantes apresentam ritmos e estilos de aprendizagem atinentes a contexto, situação e intenção da docência (ZABALZA, 2004). Na sequência, analisamos os processos constitutivos de identidade dos professores e a mobilização e resignificação de saberes na prática pedagógica.

### **7.7 Processos constitutivos da identidade profissional**

Propomos uma reflexão sobre as concepções dos colaboradores acerca do ser formador no Ensino Superior. Depois disso, analisamos as possíveis contribuições dos saberes constituídos nos percursos de vida e acadêmico dos professores para o desenvolvimento da docência universitária. Por fim, abordamos a formação e a atuação dos formadores na licenciatura.

### 7.7.1 Sentidos e significados sobre ser formador

A constituição da identidade do professor atuante no Ensino Superior pode expressar diversos sentidos e significados, conforme as trajetórias de vida e profissional dos sujeitos (SNOECKX, 2003). Assim constatamos, em algumas narrativas, variadas concepções sobre o ofício de ser formador:

*Sobre ser formadora no Ensino Superior, a gente tenta! Gosto muito dessa ideia do ensino articulado com a pesquisa, porque, particularmente, fui formada assim na Unioeste, e acredito que isso foi um diferencial* (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).

*[...] O formador está em formação o tempo inteiro. [...] estou sempre buscando demonstrar essa necessidade de formação para os alunos, primeiro provocando-os para o interesse de irem para o “chão da escola”. Busco provocá-los, também, no sentido de demonstrar a eles: “olha, não fica fazendo fantasia aí, achando que só o que você sabe é o que vale, e que o professor que está na ponta não sabe de nada. Vai olhar. Vai observar as práticas. Dispõe-te a aprender sempre. Eu me disponho a aprender sempre”. Acho que é nesse sentido que sou uma formadora de professores, incentivadora da aprendizagem. Eu penso que sim* (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

*[...] me vejo como professora formadora, por eu ter essa vocação, esse sentido das práticas não formais. Acho que a educação não fica presa dentro da escola; é a minha visão de mundo. Acredito que é uma questão para a humanidade toda. Para mim, essa experiência no espaço não formal é o que me fez acreditar que vale a pena atuar na educação* (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).

*No que diz respeito a ser um professor formador, considero pela profissão específica de música. [...] Vejo e compreendo que é um desafio muito grande, mas me considero um formador, porque tenho, dentro de minhas limitações, mesmo observando os colegas que têm trabalhado daqui e de outros cursos como em Tocantinópolis, dificuldades, que são as mesmas, e não sinto que estou fazendo com um déficit em minha prática; acho que estou no caminho certo* (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

Cássia atribuiu a si mesma a concepção de formadora a partir da própria trajetória acadêmica, em particular com as práticas de ensino integrado à pesquisa na formação dos alunos. Nesse caso, ela rememorou as experiências construídas com outros formadores ao longo do percurso acadêmico. Pudemos perceber que as práticas pedagógicas significativas com os formadores configuravam elementos na identificação e no reconhecimento como professora (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003).

Quanto a isso, Elisa concebeu a dimensão de formadora na busca constante pelos saberes construídos pela humanidade, em especial o estímulo em incentivar os alunos a

explorar o espaço da escola, as limitações e os conhecimentos mobilizados pelos sujeitos nesse local. Tal ideia coaduna com o estudo de Machado (2009), a qual aponta que muitos docentes atribuem o sentido de professores formadores a si mesmos conforme a responsabilidade que assumem no contexto do ensino.

Por sua vez, Mariana se reconheceu como formadora a partir da “vocação”, de vivências e experiências construídas na educação não formal com alunos em situação de vulnerabilidade social. O relato dela explicitou a retomada do desenvolvimento da educação para além do espaço da sala de aula, como apontado anteriormente no texto. Ronaldo expressou a concepção de formador por meio das aprendizagens com a música no Ensino Superior, pois, mesmo diante das dificuldades vivenciadas em relação à sua prática e à dos pares no momento da pesquisa, ele conseguia desenvolver o planejamento pedagógico na formação de adultos.

Partindo dessas considerações, notamos que os sentidos e significados atribuídos ao docente formador pelos colaboradores foram constituídos no percurso escolar, acadêmico e profissional. Nos relatos emergiram concepções do formador e a responsabilidade atribuída a ele no processo de ensino e aprendizagem. Um aspecto destacado nas narrativas dos professores diz respeito à importância do formador como mediador do processo de aprendizagem dos alunos. Percebemos, em suas narrações, que tal profissional contribui com a formação de um novo professor. Em outras palavras, “[...] a relação com o campo é um dos critérios de credibilidade e de legitimidade das competências dos formadores” (SNOECKX, 2003, p. 35). Os docentes ressaltaram que tal função não é uma tarefa fácil e que, apesar dos obstáculos, buscavam, por meio de conhecimentos, construir estratégias e diretrizes para superar os problemas vivenciados na prática pedagógica, como mencionado por Eliana durante a entrevista:

*Assim, para o professor que está começando a carreira, registro que ele provavelmente vai vir de uma realidade bem diferente da do aluno. Com isso, acredito que o docente deve, inicialmente, entender a realidade cotidiana daquele aluno. Como exemplo, há o nível de conhecimento teórico, porque, às vezes, o aluno terminou o ensino médio, mas teve um nível de aprendizado baixo ou está há tempos fora da escola. É tentar compreender aquele sujeito, a realidade daquele aluno, pois, assim, o professor poderá contribuir com a formação do discente* (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).

No próximo item, refletimos sobre a contribuição da formação inicial e continuada dos colaboradores na docência universitária.

### 7.7.2 As contribuições acadêmicas no fazer pedagógico

As narrativas dos docentes demonstraram que as formações realizadas no percurso acadêmico contribuem qualitativamente no fazer pedagógico. Nesse caso, emergiram significados das aprendizagens construídas durante a graduação e os cursos de especialização, mestrado ou doutorado, na constituição como professores e no desenvolvimento da docência, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Nesses termos, a narração da Clarissa resgatou a importância da formação na área da Pedagogia da Terra para atuar na Educação do Campo, principalmente em comparação com os outros cursos de Pedagogia, como na modalidade de Educação a Distância (EaD) que, na visão da docente, não apresenta uma formação “densa e séria”. No depoimento, ela ratificou a justificativa da sua inserção no Ensino Superior, com o propósito de contribuir com os membros de movimentos sociais no contexto universitário.

Eliana salientou que as formações realizadas por ela contribuíram para atuar nas duas áreas do curso em questão (Ciências Humanas e da Natureza), pois, conforme demonstrado, o curso de Educação do Campo da Unir visa formar profissionais nesses dois campos. Um aspecto atinentes à contribuição da professora nessa questão foi a construção de metodologias no ensino que possibilitem aos alunos compreenderem que os conhecimentos podem apresentar uma perspectiva mais prática.

Pela narrativa de Elisa, evidenciamos a importância dos cursos de graduação para se identificar na docência, bem como o interesse por uma formação docente permanente, visando à melhoria da prática pedagógica. Nesse caso, ela foi coerente com o posicionamento sobre a formação continuada, mencionado no decorrer da reflexão. Diante de tais argumentos percebemos, nas narrativas de Mariana e Ronaldo, aspectos específicos sobre essa questão em análise:

*No caso dos conhecimentos obtidos durante a minha formação, para minha prática docente, acho que contribuíram muito, porque, apesar de não ser especificamente na área de Arte e Educação, só o fato de ter que lidar com a pesquisa já lhe permite ampliar as possibilidades de bibliografia, saber lidar com as situações, com os projetos. Nesse sentido, entendo que a especialização me auxiliou nesse ponto, de arte e educação específica. Os mestrados me ensinaram a lidar com a pesquisa. De um modo geral, acho que a pós-graduação contribui para o meu aperfeiçoamento como professor, sem dúvida* (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).

*Em relação à contribuição das minhas formações na minha prática em sala de aula, posso dizer que contribuem e não contribuem. Pessoalmente, teço algumas críticas que espero que não me prejudiquem no sentido de encarar,*

*depois, um doutorado. Já presenciei um congresso que tratava desse assunto; aquilo que está falando nas pesquisas está respondendo no ensino ou fica só no nível da pesquisa? Tenho notado que há muitas coisas do campo da pesquisa que não chegam ao ensino, pois há muitos discursos, muita gente falando nos congressos e, aqui, no ensino, não estão acontecendo os impactos dos debates. Em âmbito pessoal, tento fazer essa ligação. Mas isso vai depender, também, do que a gente está pesquisando e para onde a gente está enveredando. Vejo que há professores que conseguem no dia a dia, já há outros colegas que, dentro do dia a dia, já elaboram projetos. Nesse ponto, estou bastante principiante. Escuto as opiniões dos colegas e suas pesquisas para não fugirmos do ensino pensado apenas na pesquisa* (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos.)

A narração de Mariana nos direcionou para a relevância da formação do professor na consolidação de conhecimentos, além de ter sinalizado questões que entrecruzaram o fazer pedagógico do formador na universidade (ensino, pesquisa e extensão). A formação dela como professora não foi constituída apenas por um curso ou determinada disciplina, mas por relações construídas no percurso acadêmico (graduação e pós-graduação) e outros aspectos sociais, educacionais e culturais. Dessa forma, ela retomou a necessidade de repensar e reestruturar a formação de professores no campo das políticas educacionais, como proposto por Nóvoa (1995, p. 26) nos níveis “[...] do contexto ocupacional, da natureza do papel profissional, da competência profissional, do saber profissional, da natureza da aprendizagem profissional e do currículo e pedagogia”.

Pensar sobre a formação de professores nos exige desenvolver diretrizes que superem a dimensão dicotômica entre teoria e prática, além do trabalho individual entre as universidades e as instituições de trabalho dos docentes. Em outras palavras, precisamos criar redes formativas que construam um diálogo sensível para a diversidade, complexidade e compreensão do todo.

Ronaldo elencou elementos positivos e negativos do desenvolvimento formativo para a docência universitária. Observou-se um distanciamento da produção científica na área educacional em relação à materialização no “chão da escola”. Compreendemos que uma alternativa para superar esse impasse é colocar a formação continuada como mecanismo de promoção e valorização dos conhecimentos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, conforme ressaltou Mariana.

De fato, professores e instituições podem ser agentes de transformação e mediação na (re)construção da unidade teórica e prática nos campos da pesquisa e do ensino (GAUTHIER, 1998). Salientamos também que as investigações contribuem com o ensino e vice-versa (FREIRE, 2012), e uma metodologia a ser adotada nesse percurso é a construção de



metodologias participativas que favoreçam o pensar crítico das condições existenciais em uma práxis social e autônoma.

Do mesmo modo, não podemos negar as diversas facetas de relações de poder que permeiam a articulação entre ensino e pesquisa e vice-versa, mas também não é possível deixar de reconhecer as possibilidades de cooperação e participação dos sujeitos, visando à promoção e valorização dos conhecimentos na formação dos alunos. Nessa perspectiva, a seguir analisamos o processo de aprender e ensinar do formador no Ensino Superior.

### 7.7.3 O processo de aprender e ensinar<sup>106</sup> do formador

Os professores expressam que ensinar e aprender podem ser realizados com o exercício reflexivo da prática pedagógica, em articulação com os conhecimentos construídos no itinerário formativo, além das vivências e experiências em sala de aula:

*Sobre a formação do formador, como e onde aprende a ensinar, acredito que eu não consiga desvincular esse processo de formação que busco fomentar com os acadêmicos, a partir da minha própria experiência como estudante, como acadêmica, como a professora que fui me constituindo. Acredito que está imbricado, porque como docente não consigo dissociar essa experiência. Entendo que seja um processo que vai se constituindo aos poucos, a partir das próprias experiências e das próprias práticas diárias, testando o que deu certo, se fomentou debate, o que está surtindo efeito – nada pode ser fechado (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).*

*Quanto ao aprender do formador, entendo que ele aprende a ensinar em vários lugares, inclusive na sala de aula em si. A turma que está na aula vai aprendendo, inclusive o que é bom e o que não é bom de um professor, mas, também, aprende em outros espaços educativos. Nós temos muitos discentes que são dos movimentos sociais, de associações, e geralmente quem está em associação está ligado à comunidade. Penso que esses locais também contribuem com o aprender a ensinar (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).*

*Em relação ao fato de o professor formador aprender a ensinar, acho que isso acontece no dia a dia do professor. Você tem que fazer uma autorreflexão também, de como ministra aula. Além disso, há as avaliações discentes, que podem contribuir para identificar algumas falhas na nossa prática de ensino. Com a autorreflexão, por exemplo, ministro uma aula sobre determinado tópico; depois, o aluno realiza uma avaliação e, se a maioria dos alunos obteve baixo rendimento, imagino que o problema não é só do aluno, mas talvez seja necessário que eu mude a minha forma de abordar o assunto. Além disso, uma formação continuada pode contribuir para melhorarmos as nossas aulas. Entendo que esse processo pode ocorrer via autoformação do próprio professor ou por cursos ofertados pela instituição, pois o professor precisa sempre procurar melhorar, fazer sua*

<sup>106</sup> Tais atividades, neste trabalho, são entendidas como elementos dialéticos e interdependentes.

*autocrítica, mas a instituição também. Ela deve promover cursos de formação pedagógica docente* (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).

*Sobre como o professor formador aprende a ensinar, entendo que esse aprendizado se dá na “marra”, ensinando, e acho que não há outra forma. As vezes avançando, às vezes dando um passo atrás. Fazendo uma autocrítica, acho que precisamos fazer isso constantemente. [...] Assim, penso que a formação do formador pode, deve e tem que acontecer o tempo inteiro. Essa formação deve acontecer nas leituras que ele faz, na formação continuada, em sala de aula. E nós temos que ter essa abertura para perceber que ali estamos aprendendo, porque, às vezes, essa é uma percepção muito difícil* (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

*Sobre o modo que o professor formador aprende a ensinar, é o que argumentei, acho que a licenciatura oferece direcionamentos essenciais que você precisa ter, tais como: conhecimentos da Psicologia da Educação, da Filosofia da Educação, da Estrutura da Educação Básica. Você tem todas essas disciplinas, mas acho que é só na hora do “vamos ver”, só na hora da prática, é que você acaba de se construir. [...] Acredito que essa construção de professor formador começa na licenciatura, mas é uma coisa que cada um tem que construir na sua trajetória depois, porque a universidade é só um período de tempo que se passa. Depois, somos profissionais. É certo que nos construímos como profissionais somente depois* (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).

*Sobre o aprender e ensinar do formador, já vim com uma carga de conhecimento, pois, quando estava com 21 anos de idade, me formei na primeira graduação e não pretendia ser professor, mas entrei nesse ramo e descobri que gosto de ensinar as pessoas, de trocar experiências; gosto de construir conhecimento no meio artístico. Acho que tenho uma tendência para ser professor desde cedo. [...] Desenvolvo, a cada dia, a experiência intuitiva, porque a experiência de teoria a gente já passou por mais de 20 anos fazendo cursos etc.* (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

Para Cássia, aprender e ensinar estavam articulados com a história de vida pessoal, acadêmica e profissional. A ideia da colaboradora se alinha ao trabalho de Nóvoa (1992, p. 17), para quem “[...] as opções que cada um de nós temos de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Desse modo, não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, pois esses elementos são interdependentes na formação e no ofício docente.

O fazer profissional docente é constituído de saberes e experiências “do eu pessoal” e do coletivo, o que requer reconhecimento e valorização das políticas de formação e exercício do professor, pois “[...] a aprendizagem da docência, ocorre, primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta” (D’ÁVILA; SONNEVILLE, 2012, p. 37).

No caso de Eliana, ensinar e aprender foram construídos no cotidiano da docência. Para ela, a formação do professor é baseada nas práticas desenvolvidas em sala de aula, principalmente no processo de ensino e aprendizagem. Ela enfatizou que aprender e ensinar podem acontecer por meio de cursos de aperfeiçoamento com interesse do próprio professor ou na oferta de cursos pela instituição de trabalho.

Pudemos resgatar, pelo relato da docente, os princípios da autoformação, interformação e heteroformação (GARCIA, 1999; ISAIA; BOLZAN, 2007). Para os autores, esses mecanismos formativos podem construir uma formação permanente de revisão, elaboração e avaliação, a partir da responsabilidade da própria formação, das relações interpessoais e dos processos formativos por intermédio de especialistas, respectivamente.

Clarissa compreendeu que tais processos ocorreram em vários lugares, como atividades em sala de aula, ações com os movimentos sociais e interações nos espaços não formais. Ela valorizou, em sua narrativa, as experiências dos espaços não formais como domínio de construção de conhecimentos, em especial a participação direta dos alunos que estavam engajados nos (e com os) movimentos sociais.

Sob o mesmo viés, a colaboradora se reportou à sala de aula como um lugar para promover a aprendizagem docente, particularmente nas relações professor-aluno. Numa aproximação dessas vivências, a reflexão da formadora recuperou os excertos de Eliana e Elisa que reconheceram esse local como espaço de formação e mobilização de saberes. Inferimos que os sentidos atribuídos à sala e à organização da aula pelas docentes nos permitiram compreender os domínios formativos nos aspectos histórico, pedagógico e social.

Nesse sentido, a sala e a materialização da aula, como espaços ideológicos e sociais, se constituem por vivências e experiências que possibilitam aos professores desenvolver a formação permanente no exercício refletivo e crítico de relações e interações (CEREZER, 2015). Entretanto, tal processo não acontece automaticamente: são necessários o interesse e a responsabilidade do professor para efetivar tal prática como proposta formativa, algo advertido por Elisa: “[...] e nós temos que ter essa abertura para perceber que ali estamos aprendendo, porque, às vezes, essa é uma percepção muito difícil”.

Mariana demonstrou que a formação inicial como professora desempenhou papel importante na constituição como formadora, mas, no exercício da prática, ela reconheceu que a identidade de formadora e a ação pedagógica são formadas. Nesse caso, frisamos que a constituição de um professor não pode ser fragmentada na dicotomia entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2004). É imprescindível, porquanto, a construção de mecanismos e

estratégias que proporcionem ao docente o desenvolvimento profissional com um trabalho integrado de vida, formação e profissão (CRUZ, 2006).

No relato de Ronaldo ressoou que o aprender e o ensinar do formador são constituídos nas relações de conhecimentos. De acordo com ele, tal processo advém da identificação como professor, além das experiências que permearam a sua história de vida. Torna-se perceptível que o docente mobilizou e resgatou diversos saberes na prática pedagógica obtidos a partir de diversas vivências nesse contexto (TARDIF, 2014).

Assim sendo, pensar a formação dos formadores vai além da formação específica das áreas do conhecimento. A nosso ver, esse é um processo permanente que envolve dimensões epistemológicas, pedagógicas e contextualizadas, princípios inter-relacionados à história de vida dos docentes. A seguir analisamos os sentidos da formação e atuação do professor iniciante, a partir dos aspectos considerados relevantes pelos narradores nos cursos de licenciatura.

#### 7.7.4 A formação e atuação do formador na licenciatura

As narrativas dos professores expressaram aspectos importantes sobre a formação e atuação do formador na licenciatura, em que foram além dos cursos de formação, fato que vem ao encontro dos excertos apresentados anteriormente. Subjacente a isso, os relatos demonstraram outros aspectos no processo, como o fazer docente, a relação professor-aluno e os dilemas das funções dos formadores na universidade:

*No caso da formação e atuação do professor formador, percebo que é um desafio. Como não tive a experiência no Ensino Superior antes, é algo que estou sempre promovendo, buscando a minha formação e pesquisando a teoria. É um processo de constituição como profissional promover a formação de um futuro professor, além de você se constituir como professor formador. Acredito que a formação é importante também, porque, quando fui para o doutorado, o curso me ofereceu uma base que parecia que era o que me faltava. Mas, confesso que, no início, foi um desafio. Esse processo de buscar, de formar sempre, é importante e um diferencial* (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).

*Sobre o formador e sua formação, penso que é algo extremamente sério, como diz Paulo Freire. A questão da responsabilidade docente, que não é algo fora da vivência das pessoas, é que os professores precisam trabalhar esse conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Penso que isso é um fator importante como concilia o conteúdo com a metodologia, que não é algo que vai ser totalmente autoritário, tradicional, para trabalhar unicamente o conteúdo, mas também não vai deixar tudo solto, não vai trabalhar só com música, com brincadeira. Para o professor*

formador iniciante, eu penso que a formação é muito importante. No meu caso, que estou aqui há dez meses, penso que falta uma formação do colegiado e dos professores. No caso da Educação do Campo, percebo que todo curso é específico; por isso, precisa de uma formação específica. Acerca da Alternância, por mais que eu a tenha vivido, não me aprofundi na teoria sobre essa parte da formação dos estudantes. Logo, penso que, para quem chega e que nunca viu a Alternância e a estudou, é necessária uma formação mais profunda (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

Noto que, às vezes, para o professor, é muito difícil compreender que ele está ali também aprendendo no exercício em sala de aula. No caso específico da formação do professor formador iniciante, esse aprendizado acontece com ele lidando com a própria sala de aula. É no dia a dia, “quebrando a cara”. Por exemplo, com essa menina, sei que “quebrei a cara”, porque ela perdeu um semestre dessa disciplina, que talvez tenha ganhado porque ela cursa novamente. Mas tive a oportunidade de me dar conta de que aquilo que estava tão claro para mim, ainda não estava claro para ela (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

Sobre o que apontar de relevante para a formação do professor formador na licenciatura, o professor precisa ter essa base teórica que acho importante. Não tem como não ter, pois, para darmos direcionamentos ali, conduzirmos, precisamos ter isso. Nesse ponto, acho que tive essa formação e, por isso, as coisas foram acontecendo da forma como aconteceram no meu caso. Mas gostaria de ter (e tenho) muito respeito pelo professor que tem essa prática na Educação Básica, porque acho que, se tivesse tido essa prática, poderia contribuir muito com o meu trabalho aqui. Para o professor formador iniciante, tenho a seguinte proposição: já tive vontade, quando trabalhava nos projetos de espaço não formal, de pegar todas aquelas crianças que eu sabia que tinham dificuldade nas famílias e trazer para tomar conta. Mas uma coisa que aprendi dentro das minhas aulas voltadas para licenciatura é: preciso respeitar a autonomia do outro. Pode ser doloroso, mas temos que aprender a respeitar essa autonomia do outro. Apesar de a gente querer fazer pelo outro o que nós podemos, todo mundo tem a sua trajetória de vida a construir e a viver. Acredito que o papel do professor é contribuir com essas trajetórias de vida da melhor forma possível, e é isso que busco fazer; sei que vou ter sempre que respeitar a história de cada um, e cada um vai ter que se construir como professor por si só (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).

No caso do professor formador iniciante, eu acho que é exigido, hoje, da universidade, não só o professor do magistério, o professor que dá aula. Sou esse professor que gosta de dar aula, e me acomodaria se não fosse exigido pela universidade que você atuasse também na área de pesquisa. Até acho que existe um exagero nesse negócio: por exemplo, hoje é exigido até que o menino que está fazendo ensino médio entre na área de pesquisa. Não sei, tenho minhas dúvidas se é necessário que todos sejam pesquisadores (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

No relato de Cássia ressoou o papel da formação continuada na trajetória do professor universitário. De acordo com ela, um diferencial desse itinerário na constituição como formadora no Ensino Superior foi o curso de doutorado. Ademais, um aspecto significativo da narrativa da docente, que corrobora com o item anterior, é a importância de o formador no

exercício da prática pedagógica contribuir para a formação de um novo docente e, consequentemente, realizar a autoformação (MIZUKAMI, 2005-2006).

Clarissa afirmou, em sua narração, a responsabilidade na atuação do docente formador. Para ela, o formador, no desenvolvimento da prática pedagógica, deve apresentar aspectos inovadores no planejamento de ensino, mas não pode esquecer, nesse processo metodológico, a responsabilidade e o compromisso com o conteúdo específico (ZABALZA, 2004; MACHADO, 2009).

No que tange ao formador iniciante, a professora enfatizou a relevância da formação continuada para o desenvolvimento docente, em especial no curso de Educação do Campo, que tem o currículo elaborado a partir do Regime da Alternância (COSTA; MONTEIRO, 2014). Pela narrativa da depoente, pudemos perceber a preocupação com a falta de conhecimento ou vivência da maioria dos formadores sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, o que demanda, na nossa concepção, investimento na formação permanente dos professores do Ensino Superior que atuam nesse contexto.

A narração de Elisa retomou que a formação e a aprendizagem da docência do formador iniciante ocorrem pelo exercício pedagógico, em constante diálogo com os alunos e as demandas do “chão da sala de aula”. No caso de Mariana, foi possível observar a valorização pela formação teórica na sua atuação, sobretudo na articulação para mediar o processo formativo dos acadêmicos. O relato dela demonstrou, ainda, a contribuição essencial dos conhecimentos da Educação Básica para a atuação docente nos cursos de licenciatura, principalmente o professor iniciante.

Nesse sentido, acreditamos que as experiências advindas do contexto da Educação Básica podem contribuir sobremaneira com a prática dos formadores em sala de aula, em particular quando os professores atuaram nesse contexto (AMBROSETTI; CALIL, 2016). Isso porque a maioria dos formadores ressaltou o significado das experiências de professores da Educação Básica como fonte de aprendizagem e atuação na docência universitária, como o respeito à autonomia e a responsabilidade dos alunos no trato das atividades estudantis.

Ronaldo, em sua narrativa, problematizou as funções do professor na universidade, especificamente a dicotomia entre ensino e pesquisa. Diante da narração dele, pudemos refletir os dilemas que permeavam o fazer do professor na docência universitária, na qual precisa desenvolver o ensino, mas não pode se esquecer da pesquisa como requisito do trabalho universitário (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). De modo particular, inferimos que tal relato expressou a preocupação acerca da

valorização da pesquisa em detrimento do ensino na docência, seja no Ensino Superior ou na Educação Básica.

Dessa forma, as narrativas dos docentes enfatizam aspectos que muitas vezes são silenciados no campo da docência universitária, como os saberes dos professores construídos durante o exercício da Educação Básica e os dilemas entre ser docente do ensino e da pesquisa. Em outro ângulo, tais relatos expressaram diversas facetas que compõem a tessitura da docência universitária como atividade social e complexa. Analisamos, no item seguinte, as dificuldades, os desafios e as aprendizagens dos professores no percurso inicial na docência superior.

## **7.8 Desafios iniciais da trajetória profissional no Ensino Superior: saberes e práticas**

Neste tópico registramos as dificuldades, os desafios e a superação que os professores vivenciaram (ou vivenciam) no percurso inicial da docência universitária. Inicialmente, tencionamos analisar os desafios iniciais enfrentados pelos colaboradores na universidade como formadores no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Depois disso, refletimos sobre os primeiros desafios da aula universitária e os saberes mobilizados no ofício de formadores.

### *7.8.1 Primeiros passos da trajetória profissional*

Nos relatos dos professores ressoaram sentidos e significados que marcaram o percurso inicial na docência universitária como uma fase de descobertas, alegrias, entusiasmo, conquistas, dilemas e dificuldades (BOZU, 2010). No começo da docência superior, os professores vivenciaram sentimentos de identificação ou ressignificação do ofício. É possível refletir, na sequência, que a fase inicial da docência no Ensino Superior, por parte dos formadores, ultrapassou os dilemas característicos dos professores iniciantes no âmbito acadêmico (RUIZ; MORENO, 2000).

Nesse contexto, os relatos revelaram sentidos, significados e marcas singulares e coletivas que descrevem o começo da docência no contexto da universidade como um período multifacetado e de aprendizagens.

A narrativa de Cássia, por exemplo, sinalizou as dificuldades presenciadas nos âmbitos pedagógico e institucional:

*Quando cheguei, em 2014, para completar a carga horária, foi necessário que eu assumisse disciplinas, pois houve um período de greve na instituição e o departamento estava finalizando as disciplinas. Dois professores cederam as disciplinas que ministravam e, com isso, assumi a disciplina de Estágio em Ambiente não Escolar. Trabalhava um pouco com a pesquisa e a história da África, conteúdo último que não havia estudado no meu processo de formação. [...] acredito que outro desafio aqui, para mim, não sei se também é para os outros, é justamente a falta de infraestrutura da universidade – o curso é novo, de 2009, e vivenciamos processos de greve. Tem um pessoal, como no meu caso, que precisou se afastar para se qualificar; vejo que tudo está em processo de estruturação. [...] como também a biblioteca, que é outro nó que nós temos na instituição. Lembro que, na biblioteca da Unioeste, existiam até quatro exemplares de cada obra principal para ler, sem contar que existia, no interior da universidade, uma empresa que ganhava a licitação e realizava o trabalho de xérox por um preço até mais acessível do que o da copiadora que ficava fora, nas livrarias. Na universidade havia uma estrutura, a universidade propiciava isso. Aqui, acho que a maior dificuldade seria isso, pois o professor não tem livros na biblioteca; é necessário se “desdobrar” para fornecer o material para os acadêmicos (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).*

Pelo excerto, a dificuldade inicial na docência na universidade concerne ao momento em que a professora assumiu uma disciplina voltada a uma temática que ela não estudou durante a graduação. O relato retomou a perspectiva da formação narrada nos itens anteriores – como foi o trabalho da pesquisa integrado ao ensino na instituição onde cursou a graduação, a especialização e o mestrado. Dentre outras questões da narrativa de Cássia, pudemos notar que a falta de conhecimentos específicos e pedagógicos de uma temática específica (cultura afro-brasileira e indígena<sup>107</sup>) se tornou um desafio para a formadora no desenvolvimento pedagógico. A fim de superar tal impasse, a professora afirmou, em outra parte do depoimento, que recorreu aos saberes obtidos durante a preparação de outro concurso que prestou para professor universitário.

Dessa forma, a narrativa da colaboradora ecoou marcas e significados da fase inicial da docência universitária vivenciada por muitos professores, particularmente a necessidade de completar a carga horária de trabalho, a falta de habilidade pedagógica e de conhecimento em determinadas áreas/temáticas, além da solidão pedagógica (CUNHA, 2014). De acordo com a autora citada, muitas dificuldades relatadas pelos professores iniciantes no Ensino Superior correspondem às responsabilidades pedagógicas e administrativas, para as quais nem sempre estão aptos ou habilitados a assumir e resolver.

Entendemos que a narrativa da professora nos provocou (e nos provoca) a refletir sobre as fragilidades e dificuldades de implementação de propostas que valorizem e

<sup>107</sup> Essas temáticas foram incluídas nos currículos do Ensino Fundamental e Médio e nos dos cursos de formação de professores de forma obrigatória por meio das Leis n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e n. 11.645/2008 (BRASIL, 2008).



promovam as diversidades culturais afro-brasileira e indígena, bem como os direitos humanos nos currículos dos cursos de formação (CEREZER, 2015; CANEN; OLIVEIRA, 2002). É possível inferir que, apesar de tais temáticas fazerem parte da cultura, da identidade do povo brasileiro e da constituição do território nacional, ainda se nota a superficialidade desses estudos na formação de professores.

Outro dilema narrado pela formadora no percurso inicial da docência superior concerne aos problemas estruturais da instituição de ensino e as condições de trabalho, como a falta de laboratórios e de uma biblioteca universitária adequada. Para superar esses desafios, a professora buscou, por recursos próprios, sanar um problema que é de responsabilidade do governo.

Nesse ponto, ressaltamos que tal questão foi confirmada pelos demais professores, sobretudo pela falta de recursos observada nas instituições em virtude das reformas financeiras e de cortes do Governo Federal, além de problemas estruturais e sobrecarga de trabalho e demandas para além do ensino, da pesquisa e da extensão. Podemos citar, por exemplo, a proposta da Emenda Constitucional n. 95, de 2016 – PEC n. 241/55 – que, por intermédio do governo Temer, alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o “Novo Regime Fiscal”, com o propósito de limitar gastos públicos nas áreas sociais, a exemplo da educação.

A partir das narrativas, há uma leitura importante que corrobora a literatura da área, pois, na maioria das vezes, os problemas estruturais das instituições de ensino são pospostos às dificuldades vivenciadas por professores iniciantes. Como exemplos disso, há a realidade compartilhada pelos docentes diante da política de expansão e interiorização do Ensino Superior via Reuni nessas instituições (SILVA; BACHA, 2014) e os impactos da redução de recursos destinados à educação no país.

Clarissa indicou que os desafios iniciais na docência (como formadora) são manifestações, dilemas vivenciados no itinerário da graduação, em particular, entre o ensino e a pesquisa. Diante do excerto subsequente, é possível reconhecer que as dificuldades de inserção na docência universitária se constituíram em um processo desvelador de sentidos e significados carregado por ela em sua trajetória de vida.

*Em relação aos desafios e dificuldades encontrados no início da carreira, no Ensino Superior, posso destacar a questão do domínio de turma, porque, como estudei em uma turma que era formada por pessoas de movimentos sociais e estou na Educação do Campo, eu tinha certa ilusão de que a experiência seria parecida. E não é! Não sei se é pela região, mas acho que não. [...] No primeiro semestre, já encontrei dificuldade na explicação do*

*conteúdo: por exemplo, encaminhei o trabalho para a classe e os alunos não compreenderam o que era para realizar, porque parti do pressuposto de que eles sabiam o que era um fichamento de leitura; encaminhei a atividade e expliquei mais ou menos no quadro, muito rapidamente, mas eles não tinham entendido. Houve esses problemas que, de certa forma, vão trazendo tensão para a turma. [...] Outro exemplo, temos um aluno, no curso, que é policial, e tínhamos um problema também porque, como professora, além de ser mulher e nova, eu pedi para guardar a arma, e isso gerou um conflito – ele não aceitou, afirmando que tem o direito de portar a arma, pois está na lei. Essa questão da extrema legalização é um desafio, tudo parece meio legalista, tudo resulta em um “vou fazer um requerimento”, “vou ao Ministério Público”. Não sei se isso acontece em todas as universidades, mas enfrento isso aqui. Para mim é estranho, principalmente o caso de professores que denunciam outros professores ao Ministério Público; é uma questão que considero complicada... essa falta de diálogo nas turmas, de não ter autogestão e não discutir as questões abertamente. Nesse semestre, enfrentei o problema de ser acusada de autoritária, mas considero que realmente não agi dessa forma [...]. Outra questão interessante sobre esses desafios é compreender a universidade, porque, como nunca me preocupei em compreender, como estudante, como a universidade funcionava, isso é uma dificuldade tremenda que vivo hoje. Não sei como funcionam os processos na instituição. [...] Posso dizer, também, que a estrutura burocrática da universidade é outro desafio, porque há questões que poderiam ser resolvidas no diálogo e não são. A questão da hierarquia, de chefia, é muito complicada para mim, essa de “ter que bajular chefe”, porque não sei fazer isso. A relação acaba ficando um pouco mais tensa, porque eu não faço isso; para mim, essa questão do cinismo na universidade é muito difícil. Eu não consigo ser assim. Eu acredito que as coisas devem ser ditas; por isso, eu digo e, às vezes, falo demais e me “queimo”, pois falo o que penso. Talvez eu seja pouco estratégica nisso [...]. Outro ponto é que, por mais que tenha feito pedagogia, como não estudei exatamente as questões escolares, ministrar aula para mim é um desafio, a didática é um desafio, preciso estudar muito os conteúdos para preparar aula; por isso, acabo demorando dias para organizar uma aula e tento superar a questão da didática a partir da minha experiência como estudante. Fico pensando em como era na minha época de estudante e em como posso fazer. [...] Outro desafio que vivencio é o caminho da pesquisa científica, de projeto de pesquisa, de Lattes – isso continua sendo um desafio, pois não tenho muitas produções. O que tenho buscado, no tempo em que estou aqui, é me inserir nos grupos de pesquisa. A universidade não tem tantos grupos, não tem um grupo específico de pesquisa da Educação do Campo, mas tenho buscado me inserir naqueles que existem, para, também, conseguir publicar mais (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).*

Diferentemente de Cássia, a narrativa de Clarissa demonstrou desafios iniciais na docência universitária, como a falta de habilidade e domínio de turma. Este último aspecto se articula às dificuldades na organização e no desenvolvimento pedagógico, pois ela enfrentou empecilhos no processo de ensino e aprendizagem ao propor determinado exercício em classe. Ademais, a imersão como docente na cultura organizacional da universidade foi caracterizada por ela como uma instância burocrática e hierarquizada.

Fica perceptível no relato o impacto representado pela cultura institucional na trajetória de vida, formação e trabalho, com destaque para a realidade da sala de aula, a complexidade com a educação de adultos, o saber lidar com o enfrentamento de situações, a compreensão dos ritos da universidade e a falta de conhecimento e prática no âmbito da pesquisa e da produção científica. Encontramos, pois, implicitamente o “[...] choque da/com a realidade” (GARCIA, 1999, p. 64), pela expectativa que a professora criou em relação à realidade de trabalho e a insegurança para enfrentar determinadas situações vivenciadas no começo da carreira.

Outro aspecto a ser considerado em sua narrativa foi o impacto da produção acadêmica na constituição da docente como professora formadora no Ensino Superior. Ficou evidente a necessidade demonstrada por ela para ser uma professora pesquisadora na universidade, em especial pela busca permanente para entender os trâmites da pesquisa e a sua inserção em grupos de investigação, visando ampliar as produções acadêmicas.

Conforme as narrativas das professoras, as dificuldades poderiam ser justificadas por questões familiares, mudança de território e pertencimento, o que demarca novos olhares e significações às suas narrativas (PORTUGAL; SOUZA, 2013). Indo além, acreditamos que tal fato pode ser compreendido “[...] a partir da ênfase atribuída à titulação, a pesquisa e a produção científica na universidade” (BEHRENS, 1998, p. 65), exigidas dos professores no desenvolvimento da carreira, em detrimento da prática do ensino. Paralelamente a essa reflexão, podemos refletir acerca da intensificação e das condições de trabalho vivenciadas pelos docentes nas universidades, frente às reformas do governo para atender aos imperativos do mercado (FREITAS, 2014). Ao relatar as dificuldades iniciais da docência, Eliana elencou diversos desafios, em que a maioria deles é decorrente da própria trajetória formativa:

*Quando tomei posse e comecei a dar aula, levei certo “choque”, porque, como a minha graduação não é licenciatura, é bacharelado, não tenho nenhuma formação pedagógica, até porque a pós-graduação não fornece isso. Você faz um estágio de docência com um professor, mas aquilo não te prepara efetivamente para a sala de aula. Você chega despreparada para dar aula. Por exemplo, o plano de ensino, eu aprendi a organizar devido aos concursos, pois procurei alguém para me orientar. Outro desafio foi o planejamento de aula, com o qual senti dificuldades, pois nunca tive formação para isso. [...] Outro desafio é trabalhar com disciplinas que não são especificamente relativas à minha área [...], logo o meu desafio é aprender sobre o assunto para poder ensinar com qualidade o conteúdo aos alunos. [...] No campo da pesquisa e extensão, como desafio, atualmente vejo a questão do financiamento. Às vezes, você tem uma boa ideia, um bom projeto, mas não tem quem financie* (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).

Pelo relato, Eliana discorreu que os desafios vivenciados na docência universitária estão relacionados ao espaço da sala de aula e à aula em si como lugares estranhos (CEREZER, 2015; GARCIA, 1999; BOZU, 2010), em razão da falta de conhecimento pedagógico para atuar no Ensino Superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Nesse contexto ressoou o impacto do “choque” dessa lacuna no fazer docente. Embora tenha demonstrado que realizou o estágio de docência<sup>108</sup> durante a pós-graduação, exclusivo aos alunos bolsistas, a depoente compreendeu que esse período não foi suficiente para atuar como professora.

Acreditamos que a formação para a docência não pode ser baseada na participação em um curso ou capacitação, visto que o processo da aprendizagem docente diz respeito a ações permanentes de formação, revisão e avaliação. Mas, para os profissionais bacharéis que pretendem atuar no ensino, reconhecemos que seja necessária a valorização dos conhecimentos pedagógicos nos currículos dos cursos, como sinalizaram Toledo (2011), González (2012), Moreira (2014) e Aires (2015), indo além do Estágio de Docência estabelecido em lei para os estudantes bolsistas ou não.

Outro desafio exposto pela docente correspondeu à falta de aptidão para lidar com determinadas disciplinas que não são da área específica de formação, situação próxima da relatada também por Cássia anteriormente, acerca das dificuldades no curso de História. Vinculado a isso, Eliana ressaltou a ausência de financiamento em projetos de pesquisa nesse começo de trabalho na universidade.

A partir dos dois relatos, são evidentes a precarização e as condições de trabalho vivenciadas e compartilhadas pelos docentes no Ensino Superior público, em nome de uma política de governo que visa aos critérios de eficiência e eficácia no âmbito do capital dos e imperativos do mercado econômico (MORAES, 2003). No caso de Elisa, as dificuldades percebidas por ela, nos primeiros anos da docência universitária estavam relacionadas ao fazer pedagógico e à cultura organizacional:

*Acerca dos desafios e dificuldades vivenciados na docência do Ensino Superior, como professora iniciante, percebo a questão da falta de informação; é “um calo muito grande”, porque estava acostumada com outra relação. Quando chegamos à universidade, somos novatos, não sabemos os trâmites, e nós nos “quebramos tanto” para descobrir alguma coisa que alguém poderia dizer: “ó, faz assim”. A negação de informação é algo que, para mim, pode ser considerado o maior desafio [...]. No contexto do ensino*

<sup>108</sup> O estágio de docência é obrigatório para todos os alunos que estejam na condição de bolsistas da CAPES, conforme previsto na Portaria MEC/CAPES n. 76/2010, e opcional para os demais alunos. Tal estágio faz parte da formação do pós-graduando, objetivando à preparação para a docência e à contribuição para a formação didático-pedagógica do aluno de pós-graduação *stricto sensu* e a qualificação do ensino de graduação.

vejo, como possibilidade, a meninada desafiadora, que quer estudar, coisa muito interessante, mas vejo também aqueles que estão muito viciados e que acham que, pelo simples fato de estarem na universidade, estão aprovados, ou pelo fato de estarem presentes em sala de aula estão aprovados. Por outro lado, há os que pensam que nem precisam vir à universidade, mas, se fazem os trabalhos, estão aprovados nas disciplinas. [...] No âmbito da pesquisa, temos muitas possibilidades de pesquisa aqui. Há um universo de possibilidades para serem estudadas em Arraias, mas temos a dificuldade de acesso aos locais (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

A narrativa da docente sinalizou dificuldades vividas na docência universitária a partir da falta de informação e do assessoramento pedagógico para o professor novato na instituição, especificamente, o que direcionou para o sentimento de solidão pedagógica e institucional, situação compartilhada pelos professores iniciantes (GARCIA, 2008/1999) em relação a trâmites administrativos e de gestão das instituições. Subjacente a isso, Estepa (2016, p. 64) afirma que a socialização na cultura organizacional pode ser uma alternativa no desenvolvimento permanente dos professores que estão iniciando a carreira para superar o individualismo da profissão, promover “[...] o desenvolvimento e fortalecimento do trabalho coletivo entre os docentes” e, conseqüentemente, viabilizar a melhoria do fazer pedagógico.

Por outro lado, o relato de Elisa apresentou dificuldades na convivência com as atitudes de alguns alunos em sala de aula, o que foi, na visão da colaboradora, reflexo de formações anteriores dos acadêmicos. Essa constatação corrobora com os estudos de Zabalza (2004) sobre a inserção de um novo perfil de estudantes no Ensino Superior, em que precisam lidar com questões de trabalho, família e estudo, o que demanda do professor universitário a formação, o engajamento pedagógico e um traquejo no processo de ensino e aprendizagem.

Elisa enfocou também as dificuldades atinentes à falta de recursos financeiros para desenvolver as atividades de extensão com os alunos. A fim de superar os impasses na trajetória profissional, a formadora relatou que tem buscado propor atividades em sala de aula, pesquisa de campo e reflexões junto aos pares de trabalho. Em relação à Mariana, foi possível inferir que a colaboradora buscou, nos lugares da memória, estabelecer um elo entre as dificuldades e as condições de trabalho vivenciadas no começo da docência superior na antiga instituição onde trabalhava e a realidade atual do campo de atuação profissional:

Sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, como professora formadora, eu lembro que, quando era professora substituta, não existia essa possibilidade de propor um projeto de pesquisa. Trabalhei mais na extensão, porque não havia esse incentivo. Era só o ensino, em que nós tínhamos que cumprir as disciplinas que precisávamos e dar conta daquilo. O que eu encontrei foi uma sobrecarga de disciplinas. Posso dizer que só depois que passei no concurso de professor efetivo, tive essa possibilidade [...]. A dificuldade que percebo nessas ações é o engajamento dos alunos, porque a participação

*deles está um pouco complicada, até mesmo nas práticas de orientação* (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).

A narrativa expressa vivências e sentimentos que marcam a trajetória inicial de docentes que estão no começo da carreira na universidade, como os professores substitutos. É possível analisar que as atribuições da formadora na antiga instituição de trabalho ficaram vinculadas ao ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. Podemos inferir que, apesar de a professora ter interesse em constituir uma docência universitária alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, ela vivenciou no início da docência a frustração e a sobrecarga de disciplinas, impactando no desenvolvimento profissional. O relato de Mariana corroborou o estudo de Cunha (2014), que demonstrou a insegurança e a sobrecarga de trabalho vivenciadas pelos professores substitutos no Ensino Superior.

Especificamente no âmbito atual de trabalho, no cargo de professora efetiva, Mariana observou problemas relativos à falta de interesse e participação de alguns alunos nas atividades de pesquisa e extensão. Nesse caso, pudemos notar que o desafio dela não correspondeu mais à falta de oportunidade para propor projetos de pesquisa e extensão, mas sim ao desenvolvimento dessas atividades com os acadêmicos. Para superar isso, ela relatou que buscava estratégias por vias institucionais e/ou no diálogo com os alunos.

Embora possuísse experiências profissionais no Ensino Superior, Ronaldo priorizou na narrativa as dificuldades iniciais da docência atual. Ficam evidentes que os desafios percebidos no início da docência na universidade correspondiam diretamente à proposta curricular e metodológica do curso, além da sua formação e área de atuação:

*Sobre os desafios e dificuldades que tenho vivido como professor iniciante, vou mencionar primeiramente acerca da minha área específica. O nosso curso tem um sistema diferente dos outros, ele tem um sistema que chamado de Alternância [...] para um tipo de ensino específico, como programas de ensino para certos agentes sociais como indígenas, quilombolas, sem-terra, entre outros povos do campo [...]. Entendo que esse intervalo de formação é um prejuízo grande; tenho sentido dificuldade na constância do aluno, porque, se você passa um trabalho musical, é quase como o esporte, em que o aluno tem que ficar praticando. Às vezes, acontece de o aluno não praticar; conseqüentemente, o rendimento do aprendizado fica prejudicado. [...] Afirmando que entrei sem mestrado e fiquei meio que “desacompanhado” dos colegas. Sou talvez o único hoje, no campus, como especialista, e pessoalmente isso não interfere na minha ação como professor. [...] Mas existe, infelizmente, um pouco de discriminação por conta disso: as pessoas dão menos importância aos que não participam. Talvez não seja tão forte assim, mas tenho que ficar equiparado, porque as universidades exigem, hoje, pelo menos o mestrado para atuar na docência universitária* (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

O relato de Ronaldo demonstrou a preocupação sobre como foi organizado o Curso para atender ao público – os povos do campo. Diante do depoimento, inferimos que o professor ainda não se encontrava preparado para atuar com a metodologia da Pedagogia da Alternância na área da música, principalmente pelo rigor técnico exigido por esses estudos em relação aos alunos, como narrado por ele. Assim, o relato expressou alguns aspectos representados pelo Regime da Alternância para a prática docente no Ensino Superior, como afirmou também Clarissa sobre a inserção na docência universitária.

Mesmo que o Regime da Alternância seja uma prática recente no contexto do ensino universitário, iniciado com os cursos de Pedagogia da Terra desenvolvidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) no Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), em parceria com universidades públicas, acreditamos que a proposta formativa apresenta (contra)pontos na universidade, o que exige pesquisas e debates. Isso também foi evidenciado no estudo de Costa e Monteiro (2014, p. 123), o qual ressalta “[...] que a Alternância impõe desafios aos formadores, especialmente quando se trata de estabelecer o diálogo entre as disciplinas e os tempos educativos”.

Ronaldo narrou também a necessidade de buscar formação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, visando à maior representação social e à valorização profissional. Isso porque o colaborador, no início da docência universitária, encontrou isolamento e desvalorização profissional, especificamente pelo fato de não possuir uma titulação maior em relação aos pares.

Diante do exposto, os sentidos e significados que caracterizam e marcam as dificuldades, os desafios e as possibilidades do começo da docência universitária relatados pelos formadores desvelaram olhares singulares e coletivos que, ao mesmo tempo, aproximaram e se distanciaram da constituição da docência universitária, seja pelas lacunas da formação, pela realidade e pelas condições de trabalho dos professores.

No próximo item analisamos as compreensões dos formadores a partir do desenvolvimento da aula universitária no começo da carreira docente.

#### *7.8.2 Sentidos e significados das primeiras aulas na universidade*

Pelas narrativas dos professores a seguir, compreendemos que o primeiro dia de aula na universidade foi marcado por sentimentos de medo, insegurança, incertezas e tensão, além de dificuldades tanto na organização quanto na execução da aula didática. Embora alguns docentes possuíssem experiência na docência superior, cada prática e os respectivos contextos

apresentam uma complexidade real e situacional para a atuação do profissional supramencionado (VEIGA, 2012).

Cássia relatou que o primeiro dia de aula no Ensino Superior ocorreu em uma turma em que precisou ministrar o tema “Cultura Africana”. Para a colaboradora, a aula foi desenvolvida com insegurança, por não ter vivenciado a temática durante a formação acadêmica. Em contrapartida, ela sentiu confiança para desenvolver a proposta, pois havia se preparado para um concurso de professor no qual um dos pontos avaliativos da prova foi o referido tema. Diante disso, a professora narrou a organização da sua aula da seguinte forma:

*No primeiro dia em que propus ministrar a aula, realizei até uma reformulação do plano de aula que a outra professora havia feito. Busquei conciliar o tema em questão com a música, pois gosto de trabalhar a música como fonte para o historiador. Faltavam dois meses para concluir a disciplina, “puxei o gancho” das principais discussões que gostaria de debater com a turma e trabalhei a questão da África e da história afro-brasileira com a música, que permite ao historiador trabalhar não só a letra, mas toda a questão da música como fonte para o historiador* (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).

Pelo relato de Clarissa a seguir, observamos que a primeira aula da docente foi marcada pela insegurança, pois vivenciou dificuldades na organização e no desenvolvimento do conteúdo proposto. Apesar dos obstáculos, ela reconheceu que a experiência foi significativa na constituição da docência universitária:

*Nesse ponto, sobre o meu início efetivo em sala de aula, posso dizer que planejei muito mais do que consegui cumprir no primeiro dia, pois o que planejei para duas horas levou cinco horas de trabalho para ser passado. Mas foi bom o meu primeiro dia, porque, ao mesmo tempo em que estive muito insegura de chegar ao final do dia e ter a sensação de não ter dado conta de todo o conteúdo, deu tudo certo. Ainda assim, percebo que há pressão nesse fazer docente, não sei se é uma autopressão, mas, ao mesmo tempo, fiquei bem feliz de me sentir docente e ver que é possível, mas posso dizer que ainda estou me descobrindo* (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

Eliana lembrou que, na primeira aula como professora universitária, vivenciou o sentimento de insegurança e a falta de habilidade “[...] porque era uma disciplina que não era a minha realidade, [...] mas acho que isso também foi bom para me esforçar, tentar fazer o melhor que pudesse”. Apesar da falta de conhecimento para lidar com determinada disciplina, aliada à inexperiência profissional na docência, ela reconheceu que esse momento foi relevante para compreender a dinâmica da sala de aula e da prática pedagógica – isso vai ao encontro do relato de Clarissa apresentado anteriormente.



Em sua narrativa, Elisa se lembrou de que as primeiras aulas, tanto no antigo local de trabalho quanto no contexto atual, foram constituídas por tensão, ansiedade e falta de confiança:

*Meus primeiros dias de docência na universidade foram compostos por momentos distintos. Tive momentos de fazer aula a distância, mas é uma estreia, seja a distância, seja presencial. Sempre ficamos ansiosos, pois queremos fazer o melhor, ser bem vistos, bem acolhidos. Posso dizer, então, que houve dois momentos no curso, porque, mesmo na pedagogia a distância, há as aulas presenciais e, além disso, os alunos têm aula toda semana. [...] Nas primeiras vezes fiquei muito tensa; depois, quando fui ministrar as primeiras aulas nas turmas no momento presencial, foi bacana. Quando cheguei aqui, na instituição, para ministrar a primeira aula, foi muito tenso. Parecia que estava entrando pela primeira vez em sala de aula. Muita ansiedade, mas, no final, foi positivo. Ressalto que eu estava realmente muito ansiosa, porque é uma cultura totalmente diferente, além disso, “você está fora do seu chão” (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).*

Verificamos que as experiências de Elisa, na primeira aula das duas instituições foram permeadas pela necessidade de desenvolver um bom trabalho, apesar da insegurança e ansiedade. Pelo excerto, foi possível analisar o impacto da mobilidade espacial na atuação da professora, principalmente quando abordou a instituição onde trabalha hoje como um lugar desconhecido.

Mariana enfatizou as marcas singulares do momento inicial da aula na docência universitária, sobretudo quando tentou relembrar as primeiras práticas pedagógicas construídas nas duas instituições de trabalho:

*Sobre o meu primeiro dia na docência superior, não vou conseguir lembrar exatamente o primeiro dia, o primeiro momento. Mas é o que falei, sempre é um desafio, ainda mais porque tinha aquela coisa: “Eu estudei naquela universidade e estudei naquelas salas da instituição. Tive aulas com os professores daquele Departamento, que entrei depois”. Nessa trajetória, me via sentada ali. Já tinha se modificado, alguns professores já tinham ido embora, já eram outros professores. Poucos daqueles com os quais tive aula ainda estavam lá. Alguns sim, mas da área de Artes não estavam mais; era outra professora de Artes que entrei para substituir, e realmente não tinha gente de Artes lá. Era só eu de substituta no momento. Lembro-me de ter, nitidamente, essa impressão, a de que eu estava ali no papel de professora, mas me lembrava também de quando era aluna e me via sentada ali, como aluna. [...] Agora, aqui na UFT, senti muita diferença, embora tenha ganhado ajuda no processo, pois os alunos estavam muito ansiosos por um professor de Artes Visuais. Fui a primeira professora de Artes Visuais a chegar ao curso [...]. Esse contato foi muito interessante, porque “já não me via mais sentada ali na cadeira”; era um estado diferente. Nunca tinha pensado que viria dar aula em Tocantins. Assim, foi bem legal esse momento, porque tive a receptividade dos alunos. Eles me receberam muito bem e a gente foi discutindo sobre o que é arte, o que não é arte, em geral as*

*reflexões baseadas nesses fundamentos (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).*

Reconhecemos que a narrativa de Mariana não revelou, especificamente, seu primeiro dia de aula, na docência universitária em si, mas as experiências da professora na mesma instituição onde estudou trouxeram marcas para a constituição como pessoa e profissional, com os reflexos formativos que percebeu no papel de aluna e, depois, como professora. Em outro ângulo, a mudança de instituição permitiu a ela desenvolver outra leitura da realidade de trabalho, ou seja, mesmo que o território fosse desconhecido, não exprimiu sentimentos de identificação, não identificação e desconforto, assim interpretado por nós.

Dessa maneira, apreendemos que a mudança do papel de aluna para o de professora, no relato de Mariana, retomou o ingresso de Ronaldo na docência básica. Isso nos levou (e nos leva) a refletir sobre os sentidos atribuídos pelos docentes aos antigos locais de estudos, particularmente quando retornam a esses espaços como professores. De modo específico, Ronaldo enfatizou que as experiências iniciais das aulas, nas duas instituições de trabalho, apresentaram perspectivas diferentes, essencialmente pelos contextos vivenciados como a falta de compromisso ou da ansiedade de alguns alunos pelo conteúdo:

*Sobre meu primeiro dia de aula no Ensino Superior, nesta instituição, lembro que não gostei muito, porque estava acostumado com os alunos adolescentes e crianças com quem eu trabalhava. Deparei-me com uma primeira turma, a qual apresentava um público de pessoas de mais idade. Já estava no fim do curso [...], existe uma “boçalidade” na turma, pois estavam se formando e não respeitavam muito o professor. Recordo-me de que havia pessoas ricas da cidade fazendo essa formação, professores antigos que não tinham nível superior, e parecia que eles que mandavam na gente. Essa primeira turma não foi uma experiência boa, pois propunha atividades, eles não faziam ou se recusavam a fazer e ficavam sentados. Foi necessário muito jeito para não criar atrito com a turma. Já o meu primeiro dia aqui, na UFT, foi totalmente diferente. Essas turmas todas que a gente tem até hoje, parece que eles vêm com vontade de aprender mesmo. Sobre minhas memórias da primeira turma aqui, acho até que eles ficaram encantados por saber que iriam ter um professor de Música; eles ficaram com aquela expectativa, e eu, como sempre, gostei do campo, do povo simples, e minha criação foi essa, sempre trabalhei com Artes nesse âmbito. Ou seja, para mim, estava em casa, o que achei muito bom (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).*

Concluimos que a trajetória inicial dos professores no âmbito acadêmico, com foco na aula universitária, foi um momento singular e válido como cenário de aprendizagens e reflexão crítica. As narrativas demonstraram que os processos constitutivos da docência superaram a perspectiva do domínio de conteúdo e, para Vaillant e Garcia (2012, p. 92), “[...] aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos;

quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais”.

De fato, as experiências construídas e relatadas pelos formadores sobre os primeiros passos em torno da aula na universidade denotam que o processo de ensinar e aprender na (e para a) docência não acontece apenas nos cursos de formação, como também de acordo com as diversas crenças e imagens que o professor traz consigo na socialização e formação identitária (FONTANA, 2010). Por outro lado, evidenciamos, nesse percurso inicial da docência universitária, indícios de fontes e tipos de saberes mobilizados pelos professores na prática profissional, como veremos a seguir.

### *7.8.3 Saberes na/da prática pedagógica*

As narrativas dos formadores evidenciaram que os saberes que constituem as práticas pedagógicas na universidade se originam de diversas fontes plurais e temporais (TARDIF, 2014). Apreendemos que os conhecimentos mobilizados pelos docentes no Ensino Superior têm uma articulação direta com suas histórias de vida, como registros a seguir:

*Quanto à origem dos saberes da minha prática pedagógica, percebo que é um pouco de cada coisa, aquela questão da formação que foi proporcionada pela Unioeste. Como eles não conseguem dissociar a pesquisa do ensino, ficou uma coisa forte na minha formação, até por conta da perspectiva na qual eles trabalham, e também trabalho com essa perspectiva, de não dissociar a pesquisa do ensino. E essa relação que o historiador sempre coloca como sujeito da história também* (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).

*No que diz respeito aos saberes que mobilizo na minha prática, penso que eles não vêm de um lugar só. É o saber historicamente acumulado pela humanidade, que fui adquirindo na minha prática. Penso que algumas questões, inclusive na minha história de vida, por ser camponesa, contribuem com o conhecer e compreender alguns problemas; por exemplo, compreendo quando um aluno diz que não tem como digitar, pois aprendi a digitar fazendo meu TCC. [...] o que mais contribui para a minha conduta em sala de aula, hoje, é a teoria advinda da Pedagogia. Por mais que, na pós-graduação, eu tenha tido um aprofundamento do que tive na Pedagogia, entendo que não é só isso, pois o conhecimento que obtive nos cursos de formação não formais também contribui com minha prática. Inclusive, penso que boa parte da superação desse medo de ser professora, de falar, veio com a prática não formal que comecei a trabalhar* (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

*Sobre os saberes na minha prática, posso falar em relação a alguns autores. Dentro da minha área, tento utilizar autores que trabalham com temas que eles conhecem, que eles têm interesse. Por exemplo, em Agroecologia, o principal autor é Altieri e, com isso, sempre tento utilizar suas bibliografias*

*como base. Outra referência é Primavezi, que trabalha com manejo ecológico do solo e realiza uma abordagem prática sobre o tema, a qual acredito ser interessante para a realidade dos alunos. Referente à influência dos saberes da minha trajetória, eu acredito que eles influenciam, sim, o meu fazer docente: por exemplo, na minha área, sempre estudei a área de Solos, não a Agricultura de uma forma geral. Claro que ela vai influenciar, mas a gente sempre tem um olho mais específico na Ciência do Solo. Nesse caso, por exemplo, eu uso a bibliografia de Primavezi, porque a conheço desde a graduação, e ela, talvez, tenha sido uma pessoa que tenha contribuído, sim (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).*

*Sobre os saberes que mobilizo em sala de aula, eles vêm de todos os lados. Acho que não tem como ser diferente, pois eles vêm da carga teórica que a gente traz, da carga prática, vêm do que a gente aprende todos os dias com os alunos em sala de aula. Tenho aprendido muito com eles. [...] Às vezes, para nós, essas ideias parecem muito claras, mas, para os alunos, nem tanto. Assim, os saberes podem ser construídos, com certeza, de uma dada situação (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).*

*Em relação aos saberes docentes, acho que existem várias fontes. Acho que o saber não pode ser concentrado só na academia. Acho que esse saber hierárquico que se coloca desse modo, tanto é que o projeto de iniciação científica que submeti e consegui ser aprovado é para desenvolver uma pesquisa para conhecer a criação cerâmica de duas louceiras daqui em Arraias. Isso também é um tipo de saber. Tem uma questão artesanal ali, uma coisa muito interessante para ser valorizada, para se conhecer. Estou buscando esses diálogos entre o saber acadêmico e esse saber das populações tradicionais, até porque essa é uma coisa muito própria para a Educação do Campo e tem a ver com a “A/R/Tografia”, com a metodologia da “A/R/Tografia”, que propõe justamente isso: que os saberes da Arte podem estar presentes em qualquer meio (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).*

*Quanto aos saberes na minha prática, [...] uso muito os princípios da Psicologia da Aprendizagem, no sentido de fazer com que o aluno “abra a mente” para uma coisa subjetiva como a música. Nessa parte, valorizo também as dimensões filosóficas da educação. Por exemplo, o aluno fica querendo aprender o conteúdo para obter nota; com isso, busco inserir esse aluno em outro contexto de compreensão do processo de ensinar. Na parte da música, isso é muito tranquilo para mim. E a experiência que tenho me ajuda no dia a dia: estudo música todo dia, todo dia pratico, também demonstro para os alunos que precisam fazer isso, exponho um exemplo prático. Na outra área em que ministro aulas, sou um professor bastante inovador; tenho que ter muito fundamento para falar, explico a história para os alunos, inclusive que não sou formado naquela área, que estou ali ocupando um espaço, esclareço (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).*

Nos relatos dos professores há a compreensão de que os saberes da docência não se restringem apenas à formação acadêmica. Assim, a maioria deles refletiu sobre o conhecimento construído na prática profissional, além dos saberes provenientes da relação professor-aluno para comprovar que “[...] não são somente personalizados, eles também são situados” (TARDIF, 2014, p. 266).

Emergiram também elementos do saber disciplinar e/ou de conteúdo, como ressaltaram Eliana e Mariana, referente ao conhecimento construído pelos professores durante a formação inicial no próprio campo de atuação (PIMENTA, 2002). Assim, os saberes descritos pelos docentes são compostos de diversas naturezas e fontes, o que não nos permitiu tipificá-los ou fragmentá-los únicos e neutros.

Portanto, os saberes dos professores deste estudo são polifônicos e dialógicos. Há um elo de vozes entre vivências e experiências construídas e mobilizadas na história de vida, formação e profissão dos colaboradores. Não encontramos um saber específico dos docentes iniciantes na universidade, mas percebemos indícios significativos do saberes provenientes da relação professor-aluno, como marco do desenvolvimento profissional dos participantes do estudo. A figura a seguir representa os saberes evidenciados nas narrativas dos docentes:

**Figura 4** – Saberes evidenciados nas narrativas dos formadores



**Fonte:** Elaboração do autor (2018).

Concluimos que os saberes dos docentes não foram ser elencados como únicos, pois os conhecimentos construídos e mobilizados pelos colaboradores foram atravessados pelo eu pessoa e o eu profissional (NÓVOA, 1992). Desse modo, a constituição de tais saberes nos levam compreendê-los como uma “teia” tecida por elementos da vida, formação, necessidades, desejos, buscas e desenvolvimento profissional.

## 7.9 Do projeto de curso ao planejamento didático

Neste momento abordamos os projetos de cursos em que os professores atuavam ou atuam e as implicações no planejamento de ensino. Analisamos os sentidos atribuídos por eles ao currículo do curso, bem como os efeitos no desenvolvimento da docência universitária. Em seguida, refletimos sobre a inserção das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na prática docente e suas possibilidades e desafios na formação dos alunos.

### 7.9.1 O projeto de curso e sua implicação na docência

Conforme as narrativas dos professores, o planejamento didático-pedagógico na docência universitária foi construído a partir de um exercício reflexivo frente à compreensão da realidade em que os formadores atuavam. A maioria deles ressaltou que não possuía conhecimento sobre o projeto pedagógico dos cursos, enquanto outros disseram acessaram os documentos ainda na organização do concurso que prestaram ou após o ingresso como professores na graduação. Explicaram também que, após ingressarem nas instituições, vivenciaram a reformulação curricular dos projetos de cursos:

*No que diz respeito ao projeto de curso, conheço o projeto e sua matriz curricular, inclusive discutimos sobre isso no período de greve no ano passado e já deveríamos ter modificado. Até pontuei várias sugestões, mas, no retorno da greve, nós acabamos ficando só em sala de aula e não voltando a essa discussão (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).*

*[...] Assim que cheguei, entrei em contato com o projeto, pois havia uma pauta no colegiado para rever o PPC e observei, principalmente, a parte de Artes Visuais, em que faltavam algumas disciplinas. Faltavam coisas que precisam ser trabalhadas nas ementas. Por exemplo, não havia arte brasileira prevista no documento, sendo essencial para a Educação do Campo como para qualquer professor de Artes que irá atuar na Educação Básica. Outra disciplina que faltava era Escultura. Havia outras linguagens, mas não existia linguagem tridimensional prevista (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).*

*[...] Há muitas falhas no projeto. O primeiro coordenador chegou, não tínhamos o quadro completo de profissionais da área, ficou em defasagem por quase dois anos, porque só havia eu da área de Música. O coordenador consultou outros cursos; acharam que não devíamos trabalhar nisso agora. Houve atritos, pois alguns professores queriam logo fazer modificações no projeto. Os professores novos que chegaram também quiseram mudar muitas coisas de bibliografia, ementa, a ordem da disciplina (ou tirar a disciplina, colocar uma nova), uma reformulação bem importante. Há propostas de mudanças do currículo, mas nós continuamos ainda com o projeto antigo (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).*

Por meio das notas de diário de campo do pesquisador, foi possível verificar que as propostas de reformulação dos currículos dos cursos pesquisados – conforme relatado pelos colaboradores – visavam, em sua maioria, atender às normas legais das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015, no que diz respeito à formação dos profissionais para o magistério da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2015b). Foi notada a participação direta e indireta dos docentes em reuniões nos Núcleos Estruturantes Docentes para definir alterações nos currículos dos cursos, em particular na carga horária dos componentes curriculares.

Constatamos, nos excertos dos colaboradores, a preocupação de alguns deles sobre a organização curricular dos cursos, o que exigiu engajamento, participação e compreensão na reformulação do currículo, como enfatizou Mariana. No próximo tópico, refletimos sobre a elaboração do planejamento didático-pedagógico dos formadores.

### 7.9.2 O planejamento didático-pedagógico

Analisamos neste momento o planejamento didático-pedagógico dos docentes. Por meio das narrativas, tal processo assumiu um lugar especial na construção da prática dos professores. São evidenciados elementos que superaram a dimensão do planejamento como um recurso fechado ou técnico no fazer pedagógico:

*Sobre o meu planejamento didático, atualmente, como já tenho uma experiência com os alunos e já visitei a comunidade, utilizo a realidade que conheço. E sempre tento pensar em uma abordagem que irá contribuir para a formação pedagógica dos alunos como futuros professores da Educação do Campo. Por isso, tento trazer situações práticas para esses alunos e pesquiso em literatura atualizada mais direcionada para a Educação do Campo (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).*

*O planejamento das minhas aulas geralmente ocorre a partir da última aula. Vejo aquilo que ficou de limite, observo qual a possibilidade e já realizo um desenho para a próxima aula (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).*

*Sobre o planejamento das minhas aulas na universidade e as minhas referências e inspirações, digo que há dois aspectos na minha profissão de música: além de ser professor de música, tive uma experiência de música por muitos anos; assim, o planejamento não me “esquenta a cabeça”. Percebo o que é que o aluno precisa, faço adaptações. Por exemplo, o aprendizado do instrumento é muito repetitivo, a gente não pode adiantar muita coisa com aquela ânsia de terminar conteúdo enquanto ele não aprender. Nem que ele não chegue ao nível que é pedido, mas ele tem que chegar a algum lugar. A gente não tem obrigação de ministrar aquele*

*conteúdo por “cima de pau e pedra” – nessa parte, acho tranquilo* (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

Os professores reconheceram a importância do planejamento pedagógico com foco no projeto de curso e na aprendizagem dos alunos, sendo uma ação permanente (ZABALZA, 2004). Todavia, evidenciamos, explicitamente, nos relatos, as fases e os componentes que permearam o planejamento didático-pedagógico dos formadores, mas encontramos a compreensão deste como ação reflexiva, dinâmica, contínua e formativa (GARCIA, 1999; CRUZ, 2006). As narrações dos colaboradores superaram a ideia do planejamento apenas como aquisição de técnicas de ensino, o que geralmente permeia, a nosso ver, as práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores.

Apesar de uma narrativa dos professores ter sinalizado para a “improvisação e rotina” durante o planejamento de ensino, acreditamos que os relatos nos direcionaram para a compreensão de que o fazer docente não é natural ou vocacional, exigindo responsabilidade, conhecimento, compromisso ético e planejamento. Para Masetto (1998, p. 176), “[...] as repercussões de um planejamento bem ou malfeito se estendem para além de uma sala de aula, de um semestre de aula perdido num histórico escolar. Colaborará ou não para a educação de nossos jovens”. Além de trazer um conhecimento específico, cabe ao docente, iniciante ou não, planejar e desenvolver estratégias e metodologias que preveem ações e condições voltadas à aprendizagem dos discentes. Aliás, o professor deve realizar uma transposição didática<sup>109</sup>, na qual o conhecimento do conteúdo se torna produto de ensino (SHULMAN, 1986).

Em outro aspecto nas narrativas de Cássia e Clarissa, o planejamento didático-pedagógico, desenvolvido na fase inicial da docência superior, se baseou em vivências e ações formativas anteriores que viveram, em especial a prática docente marcante de alguns dos seus professores.

*Referente ao meu planejamento didático, como eu sou concursada na área de Teoria e Filosofia da História, sempre assumem eu e outro professor, pois a outra professora da mesma área já não está mais na instituição; assim, todas as disciplinas dessa área ficaram conosco. A dificuldade dos acadêmicos aqui é assimilar algumas discussões teóricas. Diante disso, na minha prática, procuro sempre articular a discussão teórica com a pesquisa empírica, pois, como já dizia a professora Déa da Unioeste, “sem a articulação com a pesquisa empírica é como o historiador construir um castelo na areia: ele constrói, vem uma onda e leva”. O que a professora queria dizer com isso? Ela fala sobre a dificuldade, muitas vezes, que os*

---

<sup>109</sup> Entendemos como “transposição didática” o modo como o professor transforma dado conhecimento científico em um saber transmissível e assimilável aos alunos (CHEVALLARD, 1998).



*alunos têm para assimilar a discussão teórica, se não conseguirem articular a discussão teórica com a pesquisa empírica. Por isso, procuro desenvolver os meus planejamentos na disciplina teórica e metodológica, ou seja, nunca fico só na discussão em si, mas, em alguma medida, trabalho com seminários de análises de fontes. Além disso, trabalho com as dinâmicas de fonte histórica, da pesquisa articulada à discussão teórica e metodológica para fomentar maior assimilação do conteúdo* (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).

*Sobre o planejamento das minhas aulas, tenho buscado a inspiração no que foi o meu curso, não de um professor específico, apesar do fato de que, quando organizo minhas aulas, leio muito a professora Paludo, mas não creio que minhas aulas sejam como as dela. Lembro-me dela, talvez por ser uma pessoa que me acompanhou por todo o curso, mas tento buscar um pouco a metodologia do que foi nosso curso, que foi muito trabalho em grupo, leituras de textos, discussões, apresentações dos grupos, mas também com a explicação dos professores* (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

Foi possível observar que as professoras buscaram desenvolver o planejamento das aulas a partir das práticas pedagógicas dos seus cursos e de antigos professores, essencialmente das metodologias que foram significativas nos itinerários formativos. Notamos que as formadoras não realizaram apenas uma imitação dos cursos e dos antigos mestres, sem um posicionamento crítico, pois tentaram, por meio de experiências, situações e contextos, ampliar tais modelos “[...] para além da mera adaptação no ensino, como uma ação de forma passiva e neutra” (RUIZ, 2008, p. 178).

Em diálogo com essa reflexão, na próxima parte do texto buscamos apreender as compreensões atribuídas pelos docentes ao uso das novas tecnologias na prática formativa e seus impactos na formação de um novo professor.

### 7.9.3 As tecnologias no ensino e os impactos no processo formativo

Os relatos dos colaboradores demonstraram que o uso da tecnologia em planejamentos ocorreu conforme a necessidade vivenciada na exposição dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Grande parte indicou o *datashow* como o equipamento mais empregado nas práticas formativas:

*No caso do uso das tecnologias no ensino, gosto de trabalhar, na minha prática, com documentários, filmes, músicas. Acredito que isso fomenta o debate e aumenta a discussão. Particularmente, não gosto de usar datashow, parece que me limita, gosto mais da aula expositiva, pois consigo desenvolver uma dinâmica melhor de diálogo com os alunos. Utilizo uma hora ou outra o datashow* (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).

*Sobre as tecnologias nas minhas aulas, uso datashow, poucos filmes. Temos dez encontros presenciais; acho que, se trabalhar muito com filme, terei muita dificuldade de dar conta do todo da disciplina. Com isso, trabalhei com um filme e alguns vídeos, que argumentam sobre o que estou tratando para não ficar só eu falando, além de muitos trabalhos em grupo, mas, de tecnologia nas minhas aulas, só datashow e filme (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).*

*Sobre as novas tecnologias na minha prática pedagógica, não tem como usar isso na Educação do Campo de modo permanente. Uso o que temos disponível na instituição, como datashow e computador. Temos um laboratório de informática, mas muitos alunos têm dificuldades para acessá-lo, porque muitos deles não sabem usar o computador ou têm um conhecimento limitado. Tento forçá-los a utilizar e aprender, por exemplo, a enviar arquivos a partir de plataformas online, em que todos podem acessar os arquivos e comentar, tornando essa comunicação mais dinâmica (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).*

*Sobre as novas tecnologias no ensino, posso dizer que uso muito as TICs. Até agora trabalho com eles, pois uma coisa que percebi é que muitas pessoas acreditam que todos têm conhecimento nessa área, direcionando para o senso comum; todavia, nós temos estudantes que apresentam muitas limitações. Nesta disciplina nova, como tínhamos aula para repor, trabalho com os alunos atividades no laboratório de informática, desenvolvo atividades sobre a formação de trabalho acadêmico, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Trabalho não só a formação, mas ensino para eles elementos que parecem que são tão básicos e muitos não sabem (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).*

*Em relação às novas tecnologias, no meu planejamento didático, argumento que não sou muito afeita às tecnologias, não, mas o professor de Artes precisa trabalhar muito com imagem. Preciso sempre utilizar datashow para exibir as imagens. Claro que tentamos também trazer outras fontes de imagens (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).*

*Em relação às novas tecnologias na prática pedagógica, tenho uma prática grande de magistério na Educação Básica; acho que quase a metade desse tempo a gente não usava muito aparato tecnológico eletrônico. Como trabalhava com esporte e educação física, nós utilizávamos pouco esses recursos. Com a música também é quase a mesma coisa: numa sala de aula para música, não adianta ficar passando vídeos. [...] uso o datashow, como a maioria das pessoas, mas não diariamente, toda hora, com muita ansiedade de estar mostrando que estou moderno; uso quando preciso. Ontem mesmo usei o filme, o som, mas não é todo dia, só quando acho necessário (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).*

Os relatos dos professores demonstraram que as novas tecnologias empregadas no ensino não podem ser um fim na promoção de conhecimentos, e sim um meio, uma alternativa que colabora com a prática pedagógica. As novas tecnologias não podem ser utilizadas sem um propósito, pois muitos alunos apresentaram dificuldades para o uso de tais mídias, em particular, pelo perfil dos estudantes que compõem os cursos pesquisados.

A preocupação dos docentes formadores não correspondeu diretamente à necessidade de modernizar as práticas pedagógicas com as novas tecnologias (MASETTO, 1998, ZABALZA, 2004), mas às formas de trabalhar o conteúdo por meio desses recursos, a fim de atender às demandas dos planos de disciplinas e aprendizagem dos alunos. De outro modo, a preocupação dos professores se refere a saber como as novas tecnologias poderiam favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, com foco na aprendizagem.

Estepa (2016) afirma que as TICs se tornaram essenciais na formação dos profissionais, mas antes é fundamental a elaboração de ações que promovam a participação dos professores como mediadores no uso desses recursos, visando à melhoria do ensino. Subjacente a isso, observamos, nas narrações de alguns docentes, que as tecnologias não se restringiam apenas a um recurso tecnológico para o ensino ou complemento pedagógico.

Isso porque visualizamos nos excertos de Cássia, Eliana e Elisa, por exemplo, que, além da inserção das novas tecnologias na prática docente, as formadoras buscavam valorizar ações formativas que despertassem o pensamento crítico dos alunos, além do desenvolvimento de habilidades específicas do letramento acadêmico<sup>110</sup>, com o uso das tecnologias e mídias. Os formadores relataram ainda os impactos das tecnologias na formação de um novo professor:

*Acredito que as tecnologias podem ser usadas no ensino, de modo que não substituam o papel do professor, que sejam uma ferramenta, um acessório para promover o debate. Penso que isso é sempre bem-vindo, como o datashow, o uso do cinema, da música, dos documentários como um todo* (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).

*No que diz respeito à formação do professor na era tecnológica, penso que a tecnologia contribui para a prática, desde que se tenha um critério de uso, porque o celular pode atrapalhar, se não for bem usado. As turmas, no geral, usam o celular porque os textos estão em .pdf e, como a maioria não tem condição de imprimir, eles leem os textos no celular. Sei que nem todos os alunos têm computador; com isso, eles leem os textos no celular. Acho que é uma contribuição; porém, o problema é que o aluno está no texto e, daqui a pouco, está no WhatsApp, no Facebook – se o conteúdo da aula estivesse sendo discutindo, tudo bem, mas não está. Neste caso, vejo que a tecnologia atrapalha um pouco. Penso que o datashow é importante, mas ficar só nele também atrapalha: passou de uma hora com o datashow, acabou a aula. Acredito que, tendo intencionalidade e organização, a tecnologia consegue contribuir com a prática do professor, mas fazer a aula toda só na tecnologia não é o caminho, a meu ver, porque ela pode servir como suporte, como apoio, somente, visto que a prática não é videoaula* (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

<sup>110</sup> Entendemos por “letramento acadêmico” as práticas de leitura e escrita desenvolvidas por meio de gêneros textuais (orais e escritos) que circulam na universidade (SOARES, 2017).

*Quanto às dificuldades dessas tecnologias na formação do professor, digo que são principalmente em relação ao nível de conhecimento dos alunos, até sobre os temas básicos da tecnologia, como manusear um computador, como usar os arquivos do Office ou acessar a internet (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).*

*Penso que o uso das tecnologias na formação dos professores é importante, pois como ele vai lidar com um aluno que é formado agora também usando essas tecnologias, se ele mesmo não as souber usar? O professor precisa dominar essas tecnologias. No caso dos outros formadores do curso, percebo isso de modo positivo. Acho que já é uma visão geral dos professores. Porém, não sei se eles tinham essa compreensão, como estou tendo agora com os alunos do segundo período, de que eles não têm o conhecimento básico de informática. Temos uma turma no 4º período, à noite, em que as pessoas têm dificuldade até de encaminhar um e-mail (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).*

*No caso da formação de um novo professor e a sua relação com as tecnologias, posso dizer que, para a Educação do Campo, eles têm uma certa dificuldade, não digo com tecnologia. Com o celular, eles se dão muito bem, mas com e-mail é um problema grave. Eles não têm essa visão do e-mail como uma ferramenta institucional e profissional. Não tem muito isso com relação a esse contexto, mas acho que o curso poderia trabalhar mais essa parte de tecnologia com eles (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).*

As narrações demarcaram dilemas significativos vivenciados no processo de aprendizagem pelos professores que estão ingressando na docência, em especial a inserção de celulares e redes sociais disponíveis nos aparatos digitais. Pudemos notar que os formadores acreditam no potencial das tecnologias na formação dos alunos, mas indicaram dificuldades para competir com esses recursos digitais na prática pedagógica.

Nesse sentido, os modos de ensinar e aprender superam a dimensão do espaço físico da sala de aula, tornando-o virtual ou presencial. Cabe aos professores e alunos a formação permanente para o uso das tecnologias no ensino, pois não podemos ignorar a inserção de tais recursos na educação, principalmente os cursos a distância, as plataformas digitais e os aplicativos, gratuitos ou pagos, que têm possibilitado aos discentes construir saberes além do espaço físico da sala de aula. Além da aceitação das tecnologias como alternativa que contribui com o processo de ensino e aprendizagem, entendemos que os docentes devem inseri-las com objetivos definidos na prática pedagógica.

Aliado a isso, as instituições devem oferecer aos professores recursos e condições de trabalho adequado, pois, nos relatos, percebemos que muitas dificuldades de inserção das tecnologias na prática docente estavam relacionadas a problemas de logística, impactando diretamente no desenvolvimento pedagógico.

Na sequência, analisamos como os professores avaliaram o primeiro período na universidade, as expectativas no ofício de formadores e outras marcas que permeiam a construção da docência na universidade.

## **7.10 A inserção na docência universitária, expectativas na profissão de formador e outras marcas na tessitura do fazer docente**

Analisamos neste espaço como os professores avaliaram o primeiro tempo na docência universitária. Posteriormente, refletimos acerca das expectativas dos formadores sobre o trabalho e os cursos de licenciatura. Por fim, abordamos a política de inclusão e acessibilidade no Ensino Superior.

### *7.10.1 Os primeiros tempos na docência universitária*

As narrativas dos professores demonstraram que o primeiro período na docência superior tem ocorrido positivamente. Eles reconheceram essa fase como um momento de desenvolvimento pessoal e profissional:

*Quanto à minha avaliação desses primeiros anos de docência no Ensino Superior, avalio como um processo no qual venho amadurecendo, na verdade, testando o aprendizado, o conhecimento adquirido no meu processo de formação. Em 2014, realizei atividades que achei positivas para o meu primeiro ano de trabalho no Ensino Superior, pois desenvolvi projetos do Pibic, de pesquisa, foi um ano intenso. Essa intensidade apresentou seu lado bom, porque me envolvi em muita coisa, mas também houve um lado ruim, porque não adianta o professor abrir várias frentes de trabalho e não ir “amadurecendo” aos poucos cada um desses trabalhos que tenta realizar* (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).

*Esse primeiro momento na docência universitária está servindo para que eu veja pessoalmente os desafios, como a gente constrói e supera esses desafios. [...] Por outro lado, compreendo esse momento para me construir como professora e perder essa insegurança que vem desde o estágio – em uma análise comparativa, penso que, nesse segundo semestre, já estou melhor que no primeiro. Essa questão de me colocar como professora, que não é melhor nem superior, mas que tem uma responsabilidade diferente dos alunos, que pode construir junto com eles o curso e que constrói essa Educação do Campo, a qual não é possível de ser construída só com os professores, só com os alunos ou só com os movimentos, precisa deste tripé: alunos, professores e movimentos. Penso que esse primeiro tempo, nesses primeiros meses, está me servindo como construção de uma professora da Educação do Campo e do Ensino Superior. É um processo de construção no geral, na didática, na questão das aulas, na questão administrativa, no conhecer a universidade e buscar uma construção coletiva, porque percebo*

*que não se tem um coletivo consolidado. Apesar de sermos diversos professores, não formamos um coletivo* (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).

*Sobre a minha avaliação nesse um ano e oito meses na instituição, como professora formadora iniciante, posso afirmar que, durante esse período, adquiri certa experiência em sala de aula e “amadureci” como profissional, mas me sinto desmotivada em relação a essa conjuntura política atual do país, que influencia muito aqui, provocando escassez de recursos para fazer o nosso trabalho de forma adequada* (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).

*Avalio que esse primeiro momento da docência na universidade aqui foi de altos e baixos. Tem hora que dá um desespero e tem hora que é gratificante. Há alguns aspectos que, para mim, ainda são muito complicados: por exemplo, tive um orientando que jamais vinha na orientação. Entregou um trabalho na semana da defesa todo cheio de plágio e ficou me ameaçando até três horas da madrugada pelo celular, porque ele deveria ir para a banca. Acho que isso está instituído, tipo “eu estou aqui e estou aprovado, pronto”* (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

*Sobre como avalio esses primeiros anos da docência superior, acho que não é fácil você se construir como professor, não. Por mais que eu tenha falado que as pós-graduações contribuíram (e acho que elas são indispensáveis, porque lhe oferecem referenciais, aprofundam o conhecimento), é só na prática que você consegue se construir. Acho isso, pois você só aperfeiçoa os seus modos de dar aula naquele contato da prática. Acredito muito nisso* (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).

*A minha avaliação, nesses primeiros anos de docência universitária, é feita de três maneiras: pessoal, profissional e na relação com os alunos. No campo pessoal, para mim foi boa: gosto do trabalho, nunca tinha trabalhado na educação musical e trabalhava como artista. Realizo-me quando vejo que os alunos estão respondendo bem àquilo. Essa parte da minha profissão, pessoalmente, é difícil também, porque me desloquei para longe dos meus amigos, já sou uma pessoa de meia-idade, já tenho uns 50 anos. Se bem que minha vida não foi sempre morando num lugar só, tenho certo costume de andar. Em relação aos alunos, me realizo, sim. Acredito que estou alcançando resultados com aquilo que estou me comprometendo a fazer. A resposta, até hoje, tem sido boa – alguns colegas me dizem como os alunos se referem à minha atitude. Acho que a minha função está sendo bem executada* (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

Pelo excerto de Cássia, podemos analisar que a avaliação acerca dos primeiros tempos na docência superior ocorreu de forma positiva, principalmente no tocante às atividades desenvolvidas por ela na instituição. Esses momentos têm sido compreendidos como um tempo-espaco de validação dos conhecimentos construídos na trajetória de vida e formação.

Clarissa revelou que o tempo inicial na docência universitária contribuía para a constituição como professora. Foi perceptível a importância desse intervalo profissional, a fim de compreender a tessitura da docência e suas facetas, bem como a cultura organizacional da

universidade. Somado a isso, ela se preocupa com a configuração do curso em que trabalha e o perfil dos docentes, questões que, em sua visão, se tornaram fontes de aprendizagens na superação dos obstáculos vivenciados pelo grupo.

Enquanto isso, Eliana dialogou com as percepções da Clarissa, sobretudo no que tange à constituição do ser e fazer docente no Ensino Superior. Apesar de a formadora ter avaliado, de maneira positiva, o momento de inserção na docência universitária, ela reconheceu algumas limitações vivenciadas no período, principalmente em relação a reformas econômicas do Governo Federal e impactos nas condições de trabalho dos professores na universidade, algo mencionado anteriormente. Nesse contexto, Elisa demonstrou aspectos do choque de/na realidade da avaliação dos primeiros anos na docência superior, em razão da transitividade das ações com os alunos em sala de aula e sua adaptação ou aceitação com a realidade e cultura institucional.

Garcia (1999, p. 114) assevera que a inserção na docência, para muitos professores, pode ser uma fase de possibilidade ou desconhecimento:

[...] no seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar.

Mariana corroborou a assertiva acima, pois, para ela, os primeiros tempos na universidade contribuíram para se constituir como docente. Embora tenha ressaltado a relevância da trajetória acadêmica no fazer docente, a colaboradora reconheceu que o resultado do percurso é materializado na prática pedagógica. Para ela, é no exercício do fazer docente que o professor pode modificar concepções, metodologias e formações. De acordo com o relato de Ronaldo, o primeiro momento na docência universitária tem contribuído com novas vivências e experiências na área de Artes e Música, como também na relação professor-aluno. Integrado a isso, ele expressou um sentimento de solidão vivenciado no período, no que diz respeito à relação entre amigos, familiares e idade.

Nesse ínterim, salientamos que os formadores avaliaram positivamente as experiências e aprendizagens construídas ao longo do primeiro período na docência universitária, seja na compreensão da própria universidade como espaço de trabalho, na relação professor-aluno ou na busca constante de conhecimento e desenvolvimento profissional.

Todavia, acreditamos que tal entendimento não nos permite inferir que os professores tenham superado e esquecido obstáculos, dilemas e medos vivenciados nesse período da

docência como marcas negativas do ser e fazer docente na universidade, como muitos formadores enfatizaram, retomaram e ratificaram no desenvolvimento das narrativas. No próximo item, analisamos as expectativas dos professores sobre o curso em que atuam e a função de formadores.

### 7.10.2 Expectativas com o curso e o trabalho de formador

Os professores expressaram diversas expectativas sobre o Curso e o desenvolvimento do ofício de formadores. Há preocupação da maioria em contribuir com a formação dos alunos e o desenvolvimento social, enquanto outros expuseram os dilemas e as incertezas da docência universitária:

*No que diz respeito à minha expectativa futura em relação ao trabalho como formadora e o curso, eu tenho bastante expectativa. Vou terminar a tese e já comecei algumas discussões sobre o estudo com os alunos em sala, nas disciplinas que assumi (Teoria da História e Metodologia da História, Pesquisa da História, Introdução aos Estudos Históricos) e a disciplina que ministro neste semestre (História dos Movimentos Sociais no Brasil). Isso acontece porque a formação que fui realizar e a pesquisa que desenvolvo têm contribuído para isso. Pretendo levar à frente essa pesquisa, porque ela tem relação com a história da cidade, do estado, articulada a essa dinâmica nacional da década de 1970 (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).*

*Em relação à expectativa do trabalho como professora formadora e o curso, penso que seja continuar sendo professora na universidade. Espero um dia conseguir ter mais segurança na sala de aula, porque hoje ainda não tenho essa segurança, e espero, também, conseguir fazer o tripé ensino, pesquisa e extensão. Preciso disso, porque estou com dificuldade em conciliar e desenvolver esse tripé. Fico pensando em como posso conseguir realizar isso, a partir do que foi a minha trajetória acadêmica, de militância, trazendo essa experiência para o curso [...]. A minha expectativa sobre o curso é que ele esteja ligado com o que penso como docente: que consigamos ter a relação do curso com o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, mas que seja uma relação de docentes, discentes e movimentos. Penso que, para construir a Educação do Campo, isso é necessário. Por mais que existam universidades em que as coisas são diferentes, a nossa ainda está limitando a questão da matrícula a uma carta de apresentação do movimento ou da escola (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).*

*Sobre a minha expectativa como professora formadora e o curso, espero que eu possa contribuir de forma positiva para a formação do pensamento crítico dos alunos, e tenho me esforçado para isso. Como temos alguns problemas no curso, espero que ele seja um curso contínuo e permanente, que tenha entrada regular de turmas, pois há uma demanda muito grande, no estado, pela formação de professores para trabalhar nas áreas do campo, apesar de entender que estamos na contramão da política de Estado, que é fechar as escolas rurais e levar os alunos para estudarem nas cidades (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).*



*No que diz respeito à expectativa do curso, como professora formadora, penso em ombrear junto, possibilitar, facilitar, para que eles consigam fazer uma formação para, pelo menos, ter a ideia de cada vez se “abrirem” mais, porque isso é uma coisa que insisto bastante com eles: “gente, vocês não podem ficar só com a sala de aula”. Sobre o curso, tenho muita preocupação não só com o curso, mas também o campus aqui, principalmente agora, com todas essas “loucuras” deste governo. Mas, penso que nós estamos aqui, e isso não é a partir de mim, mas uma reflexão que vem se fazendo desde o ano passado, dessa questão da greve. Penso que o curso vem se qualificando, porque, de um lado, estamos exigindo mais dos alunos e, de outro, estamos tendo mais respostas para isso* (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

*Sobre a minha expectativa em relação ao curso, acho que a primeira turma que entrou no curso foi vendo essa consolidação das práticas, e já entraram várias outras turmas. Tudo vai se transformando ali, vejo o perfil desses alunos se modificando. Por exemplo, comparando os alunos que entraram no início aos alunos do momento atual, percebo a diferença de perfis – entendo que precisamos levar tudo isso em consideração. A minha expectativa como formadora no curso retoma um pouco da resposta que mencionei sobre a questão da autonomia* (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).

*Sobre as expectativas do meu trabalho e do curso, o nosso curso, em específico, está tenso, a expectativa é tensa, porque foi um projeto de um tipo de governo, de um tipo de ideologia dos governantes. Agora, a ideologia já é outra e pode mudar bastante, pode voltar a ser ou pode mudar completamente. O futuro do curso é incerto; talvez se mantenha o nome, mas a essência mude no sentido literal da palavra* (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

Cássia relatou expectativas acerca do Curso e do trabalho como professora na Licenciatura, particularmente com os dados advindos da pesquisa do doutorado. Pudemos inferir o compromisso social e científico da tese da professora para melhor compreensão da realidade em que trabalha, além do diálogo com as disciplinas que havia assumido na instituição. Ficou nítido o papel da docente em contribuir com o desenvolvimento regional e educacional, tornando o espaço onde atua profissionalmente em um lugar de vida e formação.

Por sua vez, Clarissa expôs que espera desenvolver mais a aprendizagem da docência, a fim de superar obstáculos vivenciados advindos à época da graduação (a exemplo do domínio de turma) e desafios iniciais como professora universitária, experienciados no ensino, na pesquisa e extensão. Para o Curso, ela demonstrou expectativa com o desenvolvimento de ações juntamente à comunidade acadêmica e aos movimentos sociais.

Nesse entremeio, Eliana enfatizou que pretendia contribuir com a formação crítica dos alunos. Ela reconheceu a identidade e o perfil dos alunos da Educação do Campo que ainda sofriam com a falta do investimento público na área de políticas educacionais. Ademais,

explicou a importância da consolidação do Curso na instituição, pois a região onde atuava era carente de profissionais do magistério para trabalhar no contexto rural.

Elisa pretendia propor ações que pudessem fortalecer e contribuir com a formação acadêmica e social dos alunos. Em outro ângulo, a narrativa dela retomou a consolidação de um grupo de trabalho entre os pares na promoção de atividades no curso, além de maior participação dos alunos. Notamos que ela se preocupa com as atividades de ensino, pesquisa e extensão na instituição, sobretudo após a redução de gastos do Governo Federal nas unidades de ensino e as reformas empreendidas nos ensinos básico e superior.

O relato da Mariana veio ao encontro das ideias de Eliana e Elisa, especificamente sobre a expectativa de formação crítica e acadêmica dos discentes. Conforme a professora, foi possível observar uma transição no perfil dos alunos na licenciatura ao longo do período, o que demandava, em sua visão, novos olhares frente à realidade de trabalho como formadora. Além disso, ela afirmou que esperava, no decorrer dos trabalhos na universidade, viabilizar a promoção e o respeito da autonomia dos discentes como sujeitos de direitos e deveres.

Pela narração de Ronaldo, notamos que corroborou ideias expressas por Eliana, acerca da estruturação da graduação em Educação do Campo. Para ele, o Curso em si apresentou uma expectativa incerta diante das atuais reformas do Governo Federal. Nesse caso, evidenciamos a preocupação dele sobre o curso na instituição, sobretudo com os cortes dos investimentos no ensino público no país, algo frisado também pela Elisa e outros.

Dessa maneira, vimos que as expectativas dos colaboradores com o curso de atuação e a função de formadores convergiam para a necessidade de ampliação e revisão das práticas pedagógicas que tinham realizado no âmbito da docência universitária. Eles docentes desejavam construir um movimento de busca permanente no desenvolvimento da carreira universitária. Embora a maioria dos professores reconhecesse que tal processo apresenta limitações e incertezas, principalmente no que tange à falta e/ou redução dos investimentos públicos no campo do ensino e da pesquisa nas instituições, se evidenciaram expectativas positivas no desenvolvimento pessoal e profissional de si e dos outros.

A seguir, desenvolvemos uma reflexão em torno da política de inclusão e acessibilidade vivenciada pelos professores no começo da docência universitária.

### 7.10.3 O processo de inclusão, acessibilidade e docência

A maioria dos narradores indicou ações incipientes, em se tratando da política pública de inclusão na universidade. Eles asseveram que a inclusão e a acessibilidade são aspectos ainda pontuais nas práticas das instituições de ensino:

*Em relação à política de inclusão na instituição, do final de 2013 até o tempo presente, venho notando uma mudança grande, porque, quando cheguei aqui (talvez possa estar errada), mas não havia ainda intérpretes da Libras – o concurso foi posterior ao meu. Para o nosso departamento, por exemplo, vem um professor transferido do campus de Presidente Médici da Unir, que trabalha com a questão da Educação Inclusiva. Para nós, do Departamento de História, foi a melhor coisa que aconteceu, porque precisávamos contar com o professor do Departamento de Educação ou um de nós do departamento ministrava a disciplina, embora com algumas dificuldades, devido à falta de uma formação específica na área. Com a chegada desse professor, essa questão foi sanada: ele trabalha a questão da Educação Inclusiva com Libras e, com isso, a legislação educacional tem melhorado. A questão da acessibilidade também melhorou a partir de 2014, com o processo de reforma pelo qual o campus tem passado nos últimos anos. Tem muito para ser melhorado não só na universidade, mas também na esfera pública, nos ensinamentos fundamental e médio (PROFESSORA CÁSSIA, grifos nossos).*

*No caso da política de inclusão daqui da instituição, posso dizer que há certa inclusão, até porque 70% ou 80% dos estudantes são da classe trabalhadora. Não é uma universidade onde se tem uma elite privilegiada e, por isso, penso que a assistência estudantil tem se beneficiado. Para a Educação do Campo, acho que justamente pelos alunos terem uma semana tão intensa de aula, muitas vezes tendo que ir à noite para estudar, não há exatamente uma vivência da vida universitária, não vivendo a universidade como um todo. Nesse sentido, talvez haja uma necessidade de inclusão. [...] Acredito que falta uma política de inclusão com os alunos indígenas, pois é uma universidade muito racista, tanto com indígenas quanto com os negros, sendo que estamos num espaço onde há comunidades indígenas em todos os lugares (PROFESSORA CLARISSA, grifos nossos).*

*No tocante à política de inclusão na universidade, pelo menos pela experiência que temos nesse campus, é a de que ela não está totalmente desenvolvida, sendo modificada conforme a demanda. Por exemplo, antes não tínhamos nenhum cadeirante na instituição, e os prédios não eram adaptados para tal finalidade. A partir do momento em que um cadeirante ingressou na universidade, até por força judicial, a instituição precisou se adaptar para recebê-la (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).*

*Um ponto de destaque para nosso diálogo é a questão da Educação Inclusiva. Acredito que é algo muito relevante que deixamos a desejar no curso. Acho que isso vem da minha prática da Educação Básica, na verdade, pois vimos muito pouco acerca da questão da Educação Inclusiva, não só falando do pessoal com deficiência, mas também da questão de gênero, da sexualidade, a própria questão indígena. Hoje conseguimos trabalhar um pouco melhor as questões acerca da afrodescendência, mas,*

*mesmo assim, vejo tudo isso como uma grande caricatura. São coisas muito pontuais que ficam naquilo, situação que vem da formação, pois o currículo do curso diz que atende a essa perspectiva, mas ele não a atende* (PROFESSORA ELISA, grifos nossos).

*Sobre a política de inclusão, não sei se vou saber responder. No curso de Educação do Campo, a gente tem alguns alunos assim, mas nunca me deparei com nenhuma questão que tivesse que trabalhar especificamente com isso. Acho que a universidade procura contemplar essas questões; tenho visto divulgações nesse sentido e a própria questão das bolsas que o curso tem, como a bolsa quilombola. Acho que há uma movimentação no sentido das práticas de inclusão, sim* (PROFESSORA MARIANA, grifos nossos).

*Sobre a inclusão na universidade, o nosso curso é sinal da política de inclusão, principalmente dos povos do campo* (PROFESSOR RONALDO, grifos nossos).

Ao analisar os excertos, observamos que Cássia relatou mudanças na política de inclusão na universidade, principalmente com o ingresso de um profissional para trabalhar com disciplinas relacionadas a esse aspecto na formação dos alunos. Por outro lado, demonstrou possíveis fragilidades do corpo docente ao ministrar conteúdos no curso sem apresentar um conhecimento específico da área (educação especial e política educacional), como a exemplo das disciplinas que os docentes precisaram assumir antes da chegada do professor de Libras.

Segundo o relato de Clarissa, a política de inclusão na universidade tem ocorrido de modo parcial, sobretudo para os discentes da Educação do Campo, que vivem diversos dilemas no Regime da Alternância e sofrem com o preconceito étnico-racial por alguns agentes da instituição e da sociedade, pelo fato de serem alunos vindos do contexto rural. Em outro aspecto, ela reconheceu que o auxílio estudantil tem sido uma alternativa de inclusão e permanência dos alunos no curso, ponto ressaltado também por Mariana em sua narrativa.

Eliana mencionou que a política de inclusão na instituição vinha sendo desenvolvida diante das demandas que surgiam. A política de inclusão ainda permanece em segundo plano nas práticas da instituição, a fim de promover ações inclusivas. Já para Elisa, a política de inclusão na universidade ocorria, à época da entrevista, de modo superficial, principalmente no currículo dos cursos.

No momento da pesquisa, Elisa considerava fundamental o engajamento da instituição, dos professores e alunos na promoção e valorização de práticas inclusivas, ou seja, era essencial uma articulação entre o que era prescrito e praticado nos cursos de licenciatura. Ronaldo manifestou, em seu relato, que o curso da Educação do Campo foi uma política de

inclusão, pois os povos do campo tiveram acesso ao Ensino Superior, direito que, no decorrer da história da educação, foi negado à população carente.

Em linhas gerais, compreendemos que a política de inclusão na universidade, para cada formador, apresentava singularidades e concepções. Encontramos, em suas narrativas, elementos que valorizavam a inclusão com foco na acessibilidade ou em torno da diversidade cultural e das políticas de acesso ao Ensino Superior. Dessa forma, os relatos demonstraram que a política de inclusão é uma realidade distante no campo da formação de professores e nas instituições de ensino, pois apesar dos avanços nas políticas públicas, os professores desconhecem ou omitem fatos sobre a efetivação de tais práticas.

Diante do exposto, convidamos você, leitor(a), para nos acompanhar nas considerações obtidas a partir dos dados apreendidos e tecidos no estudo. No tópico a seguir não apresentamos uma conclusão fechada, mas como breves parágrafos para continuar o diálogo sobre o professor formador iniciante na licenciatura.



Neste momento singular, (re)vivemos e ressignificamos os itinerários desenvolvidos não como um fim, e sim como uma pausa de pensamentos para novas leituras e interpretações. Na elaboração deste texto, pontos e encontros nos levaram a compreender que a proposta investigativa se entrelaçou com a história de vida e profissional do pesquisador. Isso porque os alinhavos realizados no decorrer do estudo nos proporcionaram um conhecimento de si e do outro como uma “colcha de retalhos” tecida de significados, imagens e concepções relativas aos sentidos atribuídos à história de vida. Esse fato permitiu que cada narrativa fosse compreendida por nós em sua singularidade, pluralidade e polifonia.

Não poderíamos nos esquecer de que vivemos longos dias de reflexões, disciplinas, leituras, conversas, orientação, viagens, intercâmbios, orações e boas xícaras de café para aromatizar e energizar o percurso. Inicialmente, nossa vontade foi de desistir e desfazer<sup>111</sup> o percurso planejado, com o propósito de buscar outros horizontes de formação e experiências. No entanto, o desejo de apreender as trajetórias formativas dos formadores iniciantes nas Licenciaturas, com base “nas narrativas de si”, foi uma experiência que nos marcou, nos tocou, atravessou a nossa vontade de realizar Doutorado na Área da Educação.

Construímos encontros (presenciais e não presenciais) com seis professores atuantes em cursos de licenciatura (Pedagogia, História e Educação do Campo) de duas IFES de Tocantins e Rondônia, localizadas na região Norte do Brasil, visando à concretização dos objetivos geral e específicos da pesquisa. Com base nas narrativas dos formadores e da literatura que subsidiou esta investigação, foi possível (re)construir e transcriar suas histórias de vida, formação e desenvolvimento profissional como elementos que tecem o fazer docente na universidade. Além disso, a realização da pesquisa foi um espaço-tempo de formação e ressignificação do pesquisador como formador iniciante na universidade, conforme narrado no memorial.

No entrelaçamento investigativo desta Tese permeada por itinerários, tornou-se possível capturar, interpretar e compreender sentidos, significados e concepções atribuídos pelos formadores a histórias de vida e percursos formativos e profissionais. Por meio da história oral de vida, foi possível apreender a constituição das trajetórias formativas dos professores iniciantes no contexto das universidades, na região Norte do Brasil. Cada narração revelou uma (res)significação da existência humana, desvelando experiências singulares e

---

<sup>111</sup> Neste processo da pesquisa, relembramos a narrativa literária “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti, publicado em 2004 pela Editora Global, na qual a personagem principal, depois de uma decepção amorosa imaginativa, começa a desfazer o trabalho tecido sobre uma história de amor. Diferentemente da personagem da referida obra, buscamos recomeçar nossa história superando os obstáculos e limitações vivenciados no itinerário formativo acadêmico, visando a um novo tecer de horizontes e à compreensão do nosso ser narrativo-social.

plurais advindas do mundo pessoal e social. Os relatos demarcaram elementos constitutivos do ser, estar e fazer professor, em que encontramos experiências que ora se aproximam, ora se distanciam das reminiscências sobre a história de vida dos demais participantes.

Os relatos evocaram experiências construídas em relações familiares, sociais e profissionais. Por meio do exercício da memória, nos levaram compreender a infância como uma fase significativa na constituição da personalidade dos sujeitos, particularmente as aprendizagens construídas com a família e na escola. Notamos que o interesse pela docência dos colaboradores foi incentivado por aspectos como espaço de vivência, inserção no mercado de trabalho e experiências com ex-professores, e não propriamente pela influência familiar.

Verificamos que o processo de escolarização básica dos formadores foi marcado por necessidades, oportunidades e desafios que entrecruzam suas histórias de vida. As narrações destacaram os conteúdos aprendidos, as dificuldades de aprendizagem e as relações com professores e colegas, além de terem sido permeados de dor, raiva, alegria, frustração, nostalgia e, ao mesmo tempo, de reconhecimento, principalmente das experiências e vivências com ex-professores, colegas e instituições.

Foram desvelados nas narrativas, cenários, situações e personagens, que sinalizaram condicionantes históricos, sociopolíticos e culturais presentes ainda nas políticas de educação e nas instituições escolares. Realidade essa que exige, a nosso ver, estudos sobre as propostas didático-pedagógicas adotadas pelos docentes da Educação Básica, e as implicações no processo de aprendizagem dos estudantes, particularmente, as instituições de ensino do campo. Entendemos, nesse caso, que a Educação do Campo necessita de estudos teóricos, metodológicos e pedagógicos, superando a lógica formativa da Educação Rural.

Os formadores citaram experiências advindas da graduação e pós-graduação, em que os itinerários de ingresso nos cursos foram motivados por interesse pessoal, falta de opção ou aptidão na área. No caso da licenciatura, o desejo dos colaboradores para ingressar na licenciatura não foi motivado pela vontade de ser professor, e sim pela oportunidade de alcançarem outras formações que atendessem às realizações pessoais de sobrevivência.

Nas narrações emergiram as experiências e aprendizagens no âmbito do ensino, isso porque a maioria dos depoimentos se embasou no ensino, sinalizando a falta de integração entre ensino, pesquisa e extensão nas instituições formativas onde os docentes estudaram. O ingresso dos professores na pós-graduação foi motivado por interesses pessoais, aperfeiçoamento profissional, além das exigências das instituições e agências de fomento na seleção de editais. Foram enfatizadas ações que os marcaram nesse percurso, em especial as



pesquisas produzidas, a relação professor-aluno-instituição e os desafios vivenciados, a exemplo da relação entre trabalho, estudo e família.

Investimentos nos cursos permitiram que os docentes desenvolvessem o pensamento crítico-reflexivo sobre a área de atuação, pois a maioria enfatizou a contribuição da formação para subsidiar a prática profissional. Nessa esteira, concordamos com Garcia (1999, p. 99), ao afirmar que “[...] a formação dos professores deve facilitar a tomada de consciência e modelos pessoais e em alguns casos provocar a dissonância cognitiva nos processos em formação”.

Cabe à Universidade buscar alternativas não lineares de formação, investigação, construção e valorização de saberes por meio de práticas colaborativas entre sujeitos e instituições de ensino, visando superar o conhecimento hierárquico que permeia as salas da universidade. Isso também pode ser justificado pela mobilização dos diversos saberes empregados pelos professores no fazer docente (TARDIF, 2014), que podem contribuir sobremaneira com um (re)pensar dos currículos dos cursos de formação.

As narrativas dos formadores desvelaram a importância de inserir e valorizar, nas ações formativas dos professores, os saberes advindos da história de vida e profissional, de modo a criar redes colaborativas de formação e aprendizagens, como autores e participantes das ações tomadas no âmbito da política educacional e institucional (MIZUKAMI, 2005-2006). Vale ressaltar que o ingresso de alguns dos colaboradores no contexto da Educação Básica ocorreu por meio da contratação temporária na rede pública de ensino.

Os relatos dos formadores sinalizaram dilemas, desafios e possibilidades que vivenciaram no percurso profissional. Embora alguns deles não possuíssem experiência no âmbito educacional, foi explicitada, por meio das memórias, a relevância de outros contextos e estilos de aprendizagens na formação e no desenvolvimento da carreira. No caso do Ensino Superior, verificamos que a entrada dos professores ocorreu por meio de Concursos ou Processos Seletivos nas instituições educacionais.

Motivações para o ingresso dos professores na docência universitária foram guiadas por valorização e qualificação profissional, qualidade de vida e transformação social. Tornou-se evidente a falta de valorização dos docentes atuantes nos níveis básicos; logo, encontraram, na docência universitária, estabilidade profissional e o reconhecimento da profissão. Foi possível compreender que os processos de socialização vivenciados pelos participantes da pesquisa no começo da docência na universidade foram construídos mais por relações individuais do que coletivas. Eles vivenciaram sentimentos de angústia, solidão pedagógica e institucional, incertezas, além da falta de informações, choque de realidade, sobrevivência e descobertas da/na docência.

Nesse sentido, são imprescindíveis as políticas de acompanhamento e apoio aos professores que ingressam nas instituições de ensino, a fim de minimizar os impactos ocasionados por deslocamento territorial, perda de vínculos familiares e sociais e inserção na cultura universitária. Nesse caso, além de uma política de formação pedagógica, como defendemos no decorrer do estudo, é preciso criar políticas de acompanhamento psicossocial aos docentes, com o objetivo de evitar o abandono dos cargos e proporcionar melhor qualidade de vida e profissional.

Por outro lado, acreditamos que os aspectos encontrados são achados significativos para novos estudos, pois não foi possível apreender, na literatura, a docência do professor iniciante como uma preocupação direta, bem como a saúde mental desse servidor nas universidades, embora haja pesquisas sobre o adoecimento docente e o sofrimento psíquico (CARLOTTO, 2010).

Os professores demonstraram que a constituição identitária do ser formador é desenvolvida a partir dos saberes construídos nos percursos de vida, formação e profissão, destacando-o, em suas memórias, como um profissional mediador da aprendizagem na formação de um novo profissional. Integrados a essa questão, aspectos como ensinar e aprender ocorrem a partir das relações observadas em sala de aula, em articulação com conhecimentos advindos de leituras, práticas profissionais e formações.

Ensinar e aprender são constituídos por meio do exercício crítico da prática pedagógica, da experiência em sala de aula, de sentidos e significados atribuídos ao fazer docente ao longo da trajetória de vida. Os formadores relevaram que o saber do formador e a sua identidade são elementos construídos (e em construção) por meio da revisão permanente entre o que aprenderam, o que desejam e o que precisam aprender.

No tocante à inserção das novas tecnologias na prática pedagógica, os docentes enfatizaram a importância desses recursos na educação, mas demonstraram preocupação dos impactos que eles podem ocasionar na aprendizagem, sobretudo a falta de objetivo claro em relação ao uso das tecnologias na sala de aula e na formação dos alunos, como celulares e outros dispositivos móveis. Ademais, analisamos que a dificuldade de inserção de novos suportes tecnológicos na prática pedagógica dos professores advém, na maioria das vezes, da falta de estrutura e logística no uso de equipamentos nas instituições de trabalho.

Nessa conjuntura, as práticas dos professores estavam integradas na unidade formativa, conforme o tripé ensino, pesquisa e extensão. No entanto, os relatos externaram também as más condições de trabalho, a falta de estrutura física, quadro de pessoal e financeiros das instituições, além do desinteresse de alguns alunos em atividades relacionadas

à formação docente. Nos relatos não houve elementos sobre as práticas profissionais na área da gestão universitária, embora seja um desafio vivenciado pela maioria dos docentes no começo da carreira na universidade (BOZU, 2010).

Outro aspecto enfatizado nas narrativas correspondeu às políticas de inclusão e acessibilidade no âmbito acadêmico. Ações institucionais em torno dessas questões ficaram alicerçadas em ações pontuais ou emergenciais, conforme as demandas que surgiam em cada universidade. As instituições apresentaram omissões, preconceitos, falta de estrutura física e de recursos humanos, em se tratando da promoção de políticas com essa característica.

De modo geral, o período inicial na docência universitária ocorreu de forma positiva, pois os formadores encontraram espaços formativos de desenvolvimento pessoal e profissional de modo consciente e inconsciente nos desafios. O começo da docência nas instituições foi marcado por intensas aprendizagens e sobrevivência, principalmente no que se refere às condições de oferta e manutenção dos cursos nas universidades públicas.

Sendo assim, as narrações analisadas nos remetem a (in)concluir que as trajetórias formativas dos professores iniciantes estavam diretamente relacionadas às experiências de vida, formação e profissão, num movimento alternado entre aprendizagens e ressignificação de experiências como um processo permanente de formação. Desse modo, cada formador, a partir de uma leitura individual e social, nos demonstrou o modo particular com que compreendeu os primeiros tempos na docência no Ensino Superior.

Entendemos que os registros construídos por meio das narrativas de si não nos permitem generalizar as histórias de vida de formadores – essa não foi a pretensão do trabalho. Todavia, abrem espaços/tempo para a produção de sentidos e significados que nos levam a interpretar e desvendar aspectos relativos às experiências formativas e da aprendizagem do professor que constituem (ou podem constituir) a docência na universidade.

Da mesma forma, a pesquisa narrativa, por meio da abordagem da história oral de vida, amplia a relevância de investigações sobre a docência universitária, a partir de narrações dos próprios autores e protagonistas. Tais histórias revelaram e nos levaram a compreender aspectos pertinentes à constituição dessa docência, muitas vezes silenciados ou omitidos nas produções acadêmicas. Diante dessas questões, apontamos algumas ações propositivas, com a intenção de contribuir com a formação e o desenvolvimento profissional dos formadores iniciantes atuantes nos cursos de licenciatura na universidade:

- Instituir políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional dos professores, principalmente para os formadores iniciantes;

- Propiciar ações formativas a partir das necessidades pedagógicas dos formadores, frente aos desafios da docência universitária;
- Estimular a criação de espaços colaborativos entre docentes e discentes, no sentido de fortalecer a relação dialógica professor-aluno;
- Desenvolver políticas institucionais de acolhimento e acompanhamento psicossocial aos professores formadores, devido o deslocamento território e a perda dos vínculos familiares e sociais frente às condições de trabalho que enfrentam;
- Articular a criação de redes de aprendizagem entre a universidade e o espaço escolar, como ambientes de formação permanente para os formadores, professores da educação básica e futuros professores;
- Fortalecer processos formativos que integram a unidade ensino, pesquisa e extensão na prática pedagógica dos formadores;
- Propiciar melhores condições de trabalho aos formadores, no âmbito pedagógico, quanto na cultura organizacional;
- Mapear e propor ações que valorizem a história de vida dos professores universitários, como agentes de saberes na formulação das políticas institucionais e formativas.

Destarte, frente à complexidade da temática da pesquisa, esperamos que o estudo estimule novos olhares e leituras sobre a tessitura da docência universitária, os sujeitos e contextos, a partir das vozes dos protagonistas, principalmente em um tempo de incertezas que vivemos no país. Acreditamos que essa conjuntura exige reflexão sistemática no contexto universitário, espaço democrático de liberdade e expressão de produção de saberes. Parafraseando o poeta português Fernando Pessoa (2004), defendemos que é preciso navegar, resistir, tecer, viver e narrar.



AIRES, S. N. S. *Professor bacharel iniciante no Ensino Superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

ALMEIDA, M. I. de. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Ensino Superior).

ALTET, M.; PAQUAY, L. L.; PERRENOUD, P. (Orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016, p. 215-236.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, C. A. de. A profissionalidade do professor formador sob o impacto das reformas e mudanças no mundo contemporâneo. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010, p. 75-96.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ARAÚJO, J. C. S. Pedagogia universitária: gênese filosófico educacional e realizações brasileiras no século XX. *Linhas Críticas*, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008.

AZEVEDO, M. A. de R. *Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BANDEIRA, H. M. M. *Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BARAÚNA, S. M.; ÁLVARES, V. O. de M. Docência Universitária – a prática e a formação do professor engenheiro. In: CICILLINI, G. A.; BARAÚNA, S. M. *Formação docente: saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: Edufu, 2006, p. 13-40.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. In: ABRAHÃO, M. H.; FRISON, L.; BARREIRO, C. (Orgs.). *A Nova Aventura (Auto)Biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 251-287. Tomo 1.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. *Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento: el caso del profesorado de Secundaria en España*. 2014. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/286455421\\_Reconstruir\\_la\\_identidad\\_profesional\\_docente\\_en\\_la\\_sociedad\\_del\\_conocimiento\\_El\\_caso\\_del\\_profesorado\\_de\\_Secundaria\\_en\\_Espana](https://www.researchgate.net/publication/286455421_Reconstruir_la_identidad_profesional_docente_en_la_sociedad_del_conocimiento_El_caso_del_profesorado_de_Secundaria_en_Espana)>. Acesso em: 20 maio 2018.

BOM MEIHY, J. C. *Manual de história oral*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, n. 3, p. 55-72, Ene. 2010.

BRASIL. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social--sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social--sesu-2003-2014&Itemid=30192)>. Acesso em: 6 mar. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. *Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. *Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010*. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.sr2.uerj.br/dcarh/download/Portaria\\_076\\_RegulamentoDS.pdf](http://www.sr2.uerj.br/dcarh/download/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22, de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 4 abr. 2018.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da Capes. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o Ensino Superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 15 abr. 1931. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19851.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. *Edital de seleção n. 2, de 5 de setembro de 2012*. Chamada pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES, denominação utilizada para designar as Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. Lei n. 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 10 jul. 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/LEIS/1930-1949/L0452.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/1930-1949/L0452.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 dez. 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 7.011, de 8 de julho de 1982. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Rondônia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jul. 1982. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L7011.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7011.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.



BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 nov. 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.032, de 23 de outubro de 2000. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Tocantins. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 out. 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10032.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10032.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 7 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1º jul. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)>. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394/1996, modificada pela Lei n. 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 dez. 2012.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. Parecer n. 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 jun. 2015a. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. *Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em Curso de Licenciatura e de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL. *Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015b. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. *Resolução n. 3, de 18 de dezembro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Organização e o Funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

BRITO, C. de S.; GUIMARÃES, A. R. A expansão da educação superior e a desigualdade regional brasileira. *EccoS*, n. 44, p. 43-66, set./dez. 2017.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, [s.n.], p. 82-100, set./dez. 2001.

CAMPOS, A. B. F. *Aprendendo a ser professor: caminhos da formação no início da carreira docente em Geografia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CANEN, A.; OLIVEIRA, Â. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, [n.p.], set./dez. 2002.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de *burnout*: diferenças segundo níveis de ensino. *Psico*, v. 41, n. 4, p. 495-502, 2010.

CARMO, E. F.; CHAGAS, J. A. S.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C. Políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Superior e estrutura básica de formação no

ensino médio regular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/04.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2015.

CARVALHO, A. D. F. *A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CARVALHO, M. F.; SALES, S. da S. Implantação da Comunidade Integradora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Município de Paranã/TO. In: MOURA, S. A.; SALES, S. da S.; KHIDIR, K. S. *Educação do Campo e pesquisa: políticas, práticas e saberes em questão*. Goiânia: Kelps, 2016.

CASTANHO, M. E. L. M. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 2001.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000, p. 13-48.

CEREZER, O. M. *Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob uma nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, [n.p.], set./dez. 2003.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1998.

COELHO, E. A. D. *Docência no Ensino Superior: dilemas e desafios do professor iniciante*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

COLASANTI, M. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2004.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: Edufu, 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COSTA, E. M.; MONTEIRO, A. L. A Pedagogia da Alternância na licenciatura em Educação do Campo em Portel (PA). *Revista Comunicação*, n. 21, [n. p.], 2014.

COSTA, J. S. da. *A docência do professor formador de professores*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

COSTA, K. S. *Apontamentos sobre a formação histórica da Amazônia: uma abordagem continental*. Brasil, 2009. (Série Estudos e Ensaios/Ciências Sociais).

CRUZ, M. F. *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: Ensino Superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007, p. 11-26.

CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação*, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CUNHA, R. C. *Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no Ensino Superior: trajetórias formativas de professores do curso de Letras – Inglês*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

D'ÁVILA, C. M.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2012, p. 23-44.

DANTAS, O. M. A. da N. A. *As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

DOMÍNGUES, C. Y.; RUIZ, C. M. Nuevas tendencias en el proceso de formación y mentoría de profesores universitarios noveles en su primer año de docencia. *Olhar de professor*, v. 15, n. 2, p. 297-314, 2012.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

DUBAR, C. *Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEPA, P. M.; RUIZ, C. M.; HERNÁNDEZ, E.; SÁNCHEZ, M.; RODRÍGUEZ, J. M.; ALTOPIEDI, M.; TORRES, J. J. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, v. 6, p. 74-95, 2005.

ESTEPA, P. M. La socialización del profesorado principiante como elemento de mejora de las organizaciones educativas. In: SOUZA, F. D. de (Org.). *Professores principiantes e a inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas*. Curitiba: UTFPR, 2016, p. 56-77.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, M. de L. de A. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.) *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 149-177.

FEARNSIDE, P. M. Desafios para mediação da ciência na Amazônia: o exemplo da hidrelétrica de Belo Monte como fonte de gases de efeito estufa. In: FAUSTO NETO, A. (Ed.) *A mediação da ciência: cenários, desafios, possibilidades*. Campina Grande: EDUEPB, 2012, p. 107-123.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010.

FERREIRA, L. V.; VENTICINQUE, E.; ALMEIDA, S. O desmatamento na Amazônia e a importância das áreas protegidas. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 53, p. 157-166, jan./abr. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000100010>

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, R. A. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANÇA, P. I. S. de. As reformas no setor educacional brasileiro e a expansão do Ensino Superior. In: FRANÇA, R. L. de (Org.). *Educação e trabalho: políticas públicas e formação para o trabalho*. Campinas: Alínea, 2010, p. 89-110.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FREITAS, H. C. L. de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Retratos da Escola*, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>

GAMBOA, S. S. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 1998.

GARCIA, C. M. (Coord.). *El profesor principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2008.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: por uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez.2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GONZÁLEZ, A. D. *Ser docente na área da saúde: uma abordagem à luz da fenomenologia heideggeriana*. 2012. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

GUIMARÃES, S. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, S. *Ser professor no Brasil – história oral de vida*. Campinas: Papirus, 2006.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007, p. 161-177.

JACOMINI, M. A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. de. Plano Nacional de Educação e remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPEd, 2015.

JOSSO, M.-C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, [n.p.], jan./abr. 2002.

LEMOS, D. C. de A. Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, p. 627-646, maio/ago. 2012.

LEONE, N. M. *Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação*, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>

LODI, I. G. *Um olhar sobre os formadores de formadores do Uniaraxá: identidades e práticas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

MACHADO, L. C. *Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em cursos de Licenciatura em História e Pedagogia*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *Caderno Cedes*, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015.  
<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>

MAGALHÃES, V. B. de. *História oral e migrações: método, memória e experiências*. São Paulo: Letras e Voz, 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MASCARENHAS, S. A.; MACIEL, A. C.; BRASILEIRO, T. S. A. Realidade e desafios para os grupos amazônicos. In: DIAS, A. M. I.; LIMA, M. da G. S. (Orgs.). *Cenário docente na Educação Superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos*. Teresina: EDUFPI, 2013.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998, p. 9-26.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. de. História oral como fonte: problemas e métodos. *Revista Históriae*, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, [n.p.], maio/ago. 2000.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista e Curriculum*, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005/2006.

MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, D. de J. G. *Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

NASCIMENTO, M. das G. Os formadores de professores e a constituição do habitus profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Niterói. *Anais...* Niterói: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 19 maio 2014.

NONO, M. A. *Casos de ensino e professoras iniciantes*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, M. A. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.



NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A.; FINGER, M. Introdução. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010.

NUNES, J. D. dos S. *Saberes docentes dos professores formadores em início de carreira no Ensino Superior: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante – PI*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. (Orgs.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PASSOS, M. das G.; MELO, A. de O. Casa familiar rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, E. *Educação do Campo: epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012.

PERIN, A. P. *Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista, Piracicaba, 2009.

PERRENOUD, P. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PESSOA, F. *Obras completas*. São Paulo: Nova Aguilar, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHO, M. J. de. Políticas de formação de professores: a continuidade de um processo iniciado na década de 1990 – aonde vamos chegar? In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. 1. ed. Goiânia: Editora da UCG, 2009, p. 1-222. v. 1.

PORTUGAL, J. F.; SOUZA, E. C. de. Narrativas de professores de escolas rurais. In: PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si*. Curitiba: CRV, 2013.

RODRIGUES, H. *O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

RUIZ, C. M. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO, C. (Coord.). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2008.

RUIZ, C. M.; MORENO, M. S. *El reto de la formación de los docentes universitarios: una experiencia con profesores noveles*. Sevilla: Kronos, 2000.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

SILVA, R. R. da; BACHA, C. J. C. Acessibilidade e aglomerações na Região Norte do Brasil sob o enfoque da Nova Geografia Econômica. *Nova Economia*, v. 24, n. 1, p. 169-190, jan./abr. 2014. <https://doi.org/10.1590/0103-6351/1507>

SILVA, S. R. L. dos S. *Professores de Matemática em início de carreira no Ensino Superior*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 73-102.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SNOECKX, M. Formadores de professores: uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, S. S. *Formação docente no âmbito do Proeja: do discurso estratégico ao discurso comunicativo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17377>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SOARES, S. S. Letramento acadêmico: leituras de uma experiência. *Pesquisa em Discurso Pedagógico*, [s.n.], [n.p.], 2017.

SOUZA, C. E. S. *Formadores de professores no Ensino Superior: olhares para trajetórias e ações formativas*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SOUZA, E. C. de. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto)biográfica. In: ARAUJO, M. da S. (Org.). *Vozes da educação: memória, história e formação de professores*. Petrópolis: Faperj, 2008.

SOUZA, E. C. de. *Conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, v. 39 n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, J. V. de. *Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo*. Brasília: Liber Livros, 2013.

SOUZA, L. M. de. Estado e políticas públicas educacionais. In: FRANÇA, R. L. de. (Org.). *Educação e trabalho: políticas públicas e formação para o trabalho*. Campinas: Alínea, 2010b, p. 57-71.

SOUZA, M. A. *Educação do Campo: propostas e prática pedagógica do MST*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SOUZA, N. S. A. A Amazônia brasileira: processo de ocupação e a devastação da floresta. *Boletim Científico ESMPU*, ano 9, n. 32/33, p. 199-235, jan./dez. 2010b.

TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. das G. N.; REALI, A. M. de M. R. Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação online. *Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*, v. 1, n. 2, [n.p.], 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, F. C. *A construção dos saberes docentes por professores formadores*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

THOMPSON, P. História oral e contemporaneidade. *Revista da Associação Brasileira de História Oral*, n. 5, [n.p.], jun. 2000.

THOMPSON, P. *Voz do passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, R. *De não-professor a professor: uma reflexão sobre a construção da identidade profissional de professores de Cursos Superiores de Formação Tecnológica*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2012.

UFT EDUCAÇÃO DO CAMPO. Universidade Federal do Tocantins – *Campus Arraias*. *Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo*. Arraias, 2014. Disponível em:

<<http://download.uft.edu.br/?d=2b2b330c-2a4c-4065-93d3-dc1e7975728d:05-2014%20->>.  
Acesso em: 20 fev. 2018.

UFT PEDAGOGIA. Universidade Federal do Tocantins – *Campus Arraias. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Arraias, 2007. Disponível em:  
<<http://docs.uft.edu.br/share/proxy/.../05-2007%20-%20PPP%20Pedagogia%20Arraias.pdf>>.  
Acesso em: 20 fev. 2018.

UFT. Universidade Federal do Tocantins. *Relatório de Gestão do exercício ano 2017*. Palmas, 2018.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação*. Paris, 1998.

UNIR EDUCAÇÃO DO CAMPO. Universidade Federal de Rondônia – *Campus Rolim de Moura. Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo*. Rolim de Moura, 2014.  
Disponível em:  
<[http://www.educampo.unir.br/uploads/71717171/arquivos/Projeto\\_Pedag\\_gico\\_de\\_Educa\\_\\_o\\_do\\_Campo\\_1357412912.pdf](http://www.educampo.unir.br/uploads/71717171/arquivos/Projeto_Pedag_gico_de_Educa__o_do_Campo_1357412912.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

UNIR HISTÓRIA. Universidade Federal de Rondônia – *Campus Rolim de Moura. Projeto Pedagógico do Curso de História*. Rolim de Moura, 2008. Disponível em:  
<<http://www.dhrm.unir.br/uploads/52525252/.../ppc-historia-reformulado-22122016.pdf>>.  
Acesso em: 20 fev. 2018.

UNIR PEDAGOGIA. Universidade Federal de Rondônia – *Campus Rolim de Moura. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Rolim de Moura, 2008. Disponível em:  
<[http://www.depedrm.unir.br/uploads/70707070/arquivos/Projeto\\_Pedag\\_gico\\_do\\_Curso\\_455687181.pdf](http://www.depedrm.unir.br/uploads/70707070/arquivos/Projeto_Pedag_gico_do_Curso_455687181.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. *Relatório de Gestão do exercício ano 2015*. Porto Velho, 2016.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. *Relatório de Gestão do exercício ano 2017*. Porto Velho, 2018.

VAILLANT, D.; GARCIA, M. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAILLANT, D.; GARCIA, M. *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, I. P. A.; QUIXADÁ VIANA, C. M. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (Orgs.). *A escola mudou: que mude a formação de professores!* Campinas: Papirus, 2012.

VIEIRA, A. R.; NORONHA, A. B.; ZABALZA, M. *Os programas de formação docente nas universidades espanholas*. 2004. Disponível em: <[http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6579.pdf](http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6579.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

---



## **Apêndice I – Roteiro de entrevista**

### **EIXO 1: Perfil pessoal**

- Qual o seu nome?
- Quando e onde nasceu?
- Quem são seus pais? Qual é (era) a profissão dos seus pais? E o nível de escolaridade?
- Tem irmão? Se sim, qual idade, nível de escolaridade e profissão?
- É casado (a)? Se sim, qual a idade, nível de escolaridade e profissão?
- Tem filho (s)? Se sim, qual a idade, nível de escolaridade e profissão?
- Tem pessoas na sua família que são professores na Educação Básica? E professores no Ensino Superior? Se sim, quem é (são)? Onde atuam?
- Sua família influenciou pela sua escolha de professor? Se sim, como?
- E no caso de formador de professores houve influência da família na sua escolha? Se sim, comente.

### **EIXO 2: Formação escolar e acadêmica**

- Como se deu sua formação da Educação Básica desde as primeiras séries do ensino fundamental?
- Qual (Quais) ponto positivo (s) e negativo (s) aponta sobre a prática pedagógica dos seus professores da Educação Básica?
- Como foi seu ingresso e trajetória no curso de graduação? Por que optou por este curso e instituição? O que o motivou?
- Como era a prática pedagógica dos seus professores formadores na graduação? Você os percebia enquanto professores experientes ou iniciantes na docência universitária?
- Qual (Quais) ponto (s) positivo (s) e negativo (s) aponta sobre a prática pedagógica dos seus formadores durante a graduação?
- Como foi sua experiência na época do estágio supervisionado na graduação? O que mais se destacou neste período? Algum momento do estágio marcou sua escolha para atuar ou não na docência?
- Como percebia a relação entre ensino, pesquisa e extensão na sua graduação? Recebeu algum incentivo para participar de eventos científicos durante a graduação?
- Como foi seu ingresso e trajetória na pós-graduação (especialização) (mestrado) (doutorado) (pós-doutorado)? O levou procurar esta (s) formação/formações Pretende dar continuidade a sua formação? Como?

### **EIXO 3: Percurso profissional e docência no Ensino Superior**

- Como se deu sua entrada no magistério da Educação Básica? O que o motivou?
- Como se deu sua entrada na docência do Ensino Superior? O que o motivou?
- Você se considera professor formador? Se sim, Como?
- Quais desafios e dificuldades vêm encontrando nesse início da carreira docente na universidade no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão? Como tem buscado superá-los?
- A sua formação em nível da graduação e pós-graduação contribui com a sua prática pedagógica enquanto professor formador? Se sim, como?
- Você lembra como foi seu primeiro dia como professor em sala de aula na Universidade? Fale sobre como sentiu e como foi o trabalho realizado?
- Você recebeu algum apoio quando iniciou seu trabalho de formador na instituição? Se sim, conte como foi esse incentivo?
- Por que escolheu trabalhar nesta instituição? Pretende desenvolver sua carreira docente na mesma ou buscará realizar outros concursos públicos para o magistério superior?
- Quais as condições de trabalho você encontra para desenvolver o trabalho de formador na instituição?
- As características históricas, regionais, econômicas, sociais e culturais onde encontra inserida a Universidade interferem no seu trabalho enquanto professor formador? Se sim, como?
- Como avalia os primeiros anos da docência no Ensino Superior?
- Você conhece o Plano de Pedagógico de Curso e a Matriz Curricular do curso, no qual você atua? Você participou da elaboração dos mesmos?
- Como é a socialização entre os colegas docentes frente às demandas do curso? Você recebeu algum incentivo deles para permanecer na docência quando ingressou na instituição? Se sim, como foi?
- Como busca planejar suas aulas na instituição? Tem alguma referência/inspiração que auxilia nesse planejamento?
- Quais são e, como desenvolve as atividades de ensino, pesquisa e extensão?



- Como se relaciona com as tecnologias no seu planejamento didático? Qual (Quais) as potencialidades e dificuldades encontram com o uso das novas tecnologias na sua prática pedagógica e, na formação de um novo professor?
- De onde vêm os saberes que mobilizam na sua prática enquanto professor formador?
- Na sua visão, como o professor formador aprende ensinar? Onde e como ocorre esta formação?
- Como você se relaciona com os alunos em formação inicial docente? Quais dificuldades e possibilidades têm percebido na formação de um novo professor?
- O que considera relevante na formação e atuação de um professor formador no curso de licenciatura? E no caso, do professor formador iniciante o que você destacaria?
- Qual a sua expectativa em relação ao seu trabalho enquanto professor formador e o curso?
- Existe algum outro ponto que gostaria de registrar sobre sua trajetória formativa de (vida e profissional) enquanto professor, professor formador, professor formador iniciante que não foi abordado nesta entrevista?

**Obrigado pela colaboração!**

**Apêndice II – Carta de cessão**

Eu, \_\_\_\_\_,  
documento de identidade \_\_\_\_\_, declaro para os  
devidos fins que cedo os direitos da minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura para  
o pesquisador Sebastião Silva Soares, doutorando do Programa de Pós-graduação em  
Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para usá-la integralmente ou em partes,  
sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes acerca da entrevista concedida, subscrevo a  
presente Carta de Cessão. Declaro também para legitima fé que recebi do pesquisador uma  
copia da Carta de Cessão.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.