



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SER E ESTAR: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

SANTARÉM-PA

2016

IATA ANDERSON FERREIRA DE ARAÚJO

**SER E ESTAR: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção ao título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional

SANTARÉM-PA

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFOPA**

A658s Araújo, Iata Anderson Ferreira de

Ser e estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica / Iata Anderson Ferreira de Araújo. – Santarém, 2016.

171 f.

Orientadora Maria de Fátima Matos de Sousa.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém, 2016.

1. Professores - Formação. 2. Identidade docente. 3. Professores – Educação Básica. I. Sousa, Maria de Fátima Matos de, *orient.* II. Título.

CDD: 23.ed. 371.12

IATA ANDERSON FERREIRA DE ARAÚJO

**SER E ESTAR: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - Mestrado Acadêmico em Educação, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação pela UFOPA, aprovado aos 17 (dezesete) dias do mês de dezembro do ano de 2015.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza
PPGE/UFOPA – Presidente da banca e orientadora

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes-Rocha
PPGE/UFOPA – Membro Interno

Profa. Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves
IEMCI/UFPA – Membro Externo

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
PPGE/UFOPA – Suplente

Dedico este trabalho

À minha esposa Elisete, a grande
incentivadora!

Aos filhos: Lizandra, Lívia, Leonardo e Arthur
que juntos sonharam com este momento

À minha avozinha “Anita” (*in memoriam*)
minha gratidão.

Aos meus pais Raimundo e Leocila
Pelo carinho e atenção diuturnamente.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de agradecimento procuro relacionar àquelas pessoas e/ou instituições que contribuíram para a realização de um sonho que está por se concretizar com a conclusão do Programa de Mestrado em Educação – PPGE/UFOPA. Sou consciente que determinados nomes podem passar despercebidos a minha lembrança, mas, certamente a pessoa e/ou instituição contribuiu de maneira relevante nesse processo formativo no curso de mestrado que estou por concluir.

Louvo a Deus pela graça de conceder-me vida e saúde.

Aos familiares que vibraram pela aprovação no mestrado e, ao mesmo tempo, compreenderam a importância da minha dedicação nesse processo de formação.

A Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza pelas orientações necessárias para o andamento e conclusão desse trabalho e pelo valioso aprendizado proporcionado durante o estágio de docência em que tive a honra de realizar sob sua orientação e acompanhamento.

Às professoras Dra. Solange Helena Ximenes-Rocha e a Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves pelas esclarecedoras contribuições no exame de qualificação, bem como, por aceitarem o convite para participar da banca examinadora na sessão de defesa dessa dissertação. Ao prof. Dr. Anselmo Alencar Colares agradeço por aceitar o convite de participação como suplente na banca examinadora.

À professora Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares por contribuir com o meu crescimento profissional.

À professora Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro por proporcionar aprendizado no âmbito institucional durante o estágio na Comissão de Fomento e

Captação de Recursos para Programas, Projetos e Atividades vinculadas ao PPGE/UFOPA.

Aos Grupos de Pesquisa HISTEDBR, especialmente ao prof. Dr. Anselmo Alencar Colares e; ao Grupo de Pesquisa GEPEMAZ, em especial ao prof. Dr. José Ricardo Mafra, pelas valiosas contribuições e discussões acerca de múltiplas temáticas no âmbito da Educação.

A profa. MSc. Cláudia Silva de Castro pelos valiosos momentos de estudos e trocas de experiências relacionadas à organização do ciclo de formação de professores.

A todos os professores do PPGE pelas sabias contribuições e reflexões teóricas no campo da Educação.

Aos mestrandos pelo rotineiro compartilhamento teórico, das vitórias, das derrotas, das inquietações que nos fizeram buscar a compreensão acerca de nossos objetos de estudos. Em especial, à colega de mestrado Ângela Santos pela afinidade e companheirismo em valiosos encontros para estudo e reflexões teóricas.

À CAPES pelo financiamento à construção desse trabalho.

A SEDUC duplamente, por proporcionar a liberação para a dedicação integral ao curso de mestrado e à 5ª Unidade Regional de Ensino – URE de Santarém por autorizar a realização da pesquisa na Escola de Ensino Fundamental e Médio “Madre Imaculada”.

À Escola “Madre Imaculada” por acolher a mim e a professora formadora para a realização do Ciclo de Formação de Professores no contexto escolar.

Ao Projeto Novos Talentos, na pessoa de sua coordenadora a profa. Dra. Solange Ximenes-Rocha pelo apoio institucional ao desenvolvimento da pesquisa.

Ao CPADC/ICED/UFOPA, ao qual as ações estavam vinculadas, na pessoa de seus coordenador o prof. MSc. Glauco Cohen Pantoja pelo apoio e incentivo à condução do Ciclo de Formação para professores da educação básica.

Aos professores da Escola “Madre Imaculada” em Santarém-PA, fundamentalmente, aos professores que aceitaram o convite para participarem da

pesquisa, pela participação incondicional neste percurso investigativo em que foram solícitos ao narrarem suas histórias de vida e formação.

À professora Thaiza Oliveira pela apreciação e contribuições na construção deste texto.

Enfim, agradeço a toda família pelo carinho e compreensão em relação aos momentos em que não dediquei atenção merecida, dada à necessidade de empreender dedicação nos estudos, em especial à minha esposa Elisete. Ao meu filho Arthur, ao qual, com pouco mais de um aninho, diuturnamente dirijo meu olhar aos seus olhinhos e, silenciosamente, expresso a seguinte mensagem *‘você e os maninhos são minha fonte de inspiração para buscar dias melhores em nossas vidas’*. A minha avó, dona ‘Anita’ (*in memoriam*) pelos inesquecíveis incentivos na época em que estudava na educação básica. Aos meus irmãos Ivo, Leociene e Rafaela pelo carinho e consideração. Aos tios da família paterna e materna que vibraram e incentivaram a minha formação ao longo da vida.

A experiência é o que nos passa,
o que nos acontece, o que nos toca.

LARROSA

ARAÚJO, Iata Anderson Ferreira de. Ser e estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém, 2016.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a concepção de professores do ensino fundamental da Escola Estadual “Madre Imaculada”, no município de Santarém-Pará sobre a construção da identidade profissional, no contexto da formação inicial e continuada e de sua atuação docente na educação básica, sobretudo, buscando responder em que termos experiências de atuação e de formação mobilizam a construção da identidade docente? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem narrativa. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados relatos orais por meio de entrevistas semi-estruturadas. As narrativas dos professores foram tratadas por meio da Análise Textual Discursiva, a qual possibilitou constituir múltiplos olhares sobre a identidade profissional docente. Os sentidos manifestados pelos participantes da pesquisa possibilitaram reflexões acerca dos três AAA definidos por Nóvoa, que apresento a seguir: I) A de Adesão; II) A de Ação e; III) A de Autoconsciência. Os resultados evidenciados nesta pesquisa indicam que a construção da identidade profissional pelos professores é mobilizada por meio da constituição de princípios e valores à inscrição da formação humana integral; revelaram a necessidade de realização de cursos de formação continuada no contexto escolar com coletivos de profissionais da educação, com vistas a incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares na escola; bem como, redefinição do tempo e dos espaços escolares, principalmente, em relação à criação de momentos de reflexão coletiva acerca do trabalho pedagógico por meio de projetos de ensino na escola. Conclui-se que a identidade profissional docente na educação básica é construída em um movimento complexo e dinâmico no interfaceamento das dimensões pessoal e profissional.

Palavras-chave: Identidade docente. Professores. Educação Básica. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The following research has the objective to analyze the conception of the elementary school teachers who work in "Madre Imaculada" public school in the municipality of Santarém, Pará, about the professional identity in the context of initial and continuing training and their practice in elementary school considering the following question "how do the experiences of action and training mobilize the teacher identity making?". It is a qualitative research using the narrative approach. The data collection oral histories was used through semi-structured interviews. The narrative of the teachers were treated by Text Analysis Discourse, which enabled provide multiple perspectives about the teaching professional identity. The meaning expressed by survey participants allowed reflections about the AAA, defined by Nóvoa, as: I) Accession; II) Action and; III) Self-consciousness. The results in this study indicated that the professional identity teachers is mobilized through the establishment of principles and values considering the integral human formation; It was revealed the necessity to conduct continuing education courses in the school context with education professionals collectives, in order to encourage the development of interdisciplinary teaching practices in schools; it was analyzed the redefinition of school time, especially in relation to the creation of collective moments of reflection about the pedagogical work, through education projects at school. It can be concluded that the teaching professional identity in elementary school is made in a complex and dynamic movement, the interfacing of personal and professional dimensions.

Key words: Professional Identity, Teachers. Elementary School

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Mapa político da Amazônia Legal	72
FIGURA 02	Mapa político do Estado do Pará	73
FIGURA 03	Relações evidenciadas na formação do professor como agente social	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Identificação dos professores participantes da pesquisa	54
QUADRO 02	Os três AAA, relacionados à interpretação dos dados.	67

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CFI	Centro de Formação Interdisciplinar
CPADC	Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
EaD	Ensino à Distância
GPADC	Grupo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico
ICED	Instituto de Ciências da Educação
INTERCIÊNCIAS	Especialização <i>Lato Sensu</i> em Ensino Interdisciplinar das Ciências e do Meio Ambiente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MRN	Mineração Rio do Norte
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PJF	Projeto Jovem do Futuro
PRO-DOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEDUC	Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
SEÇÃO 1	
MEU PERCURSO FORMATIVO: formar-se e reformar-se na profissão docente	24
Meu percurso formativo e sentidos construídos de ser professor: entre a educação básica e a licenciatura em Biologia	23
Formação e auto-formação: construção e desconstrução de (re)significações da profissão docente	34
SEÇÃO 2	
PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE O SUJEITO E PESQUISADOR	53
Os participantes e o contexto da pesquisa	53
Caracterização da modalidade de pesquisa	61
A construção dos dados	65
SEÇÃO 3	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA: movimento relacional compreensivo para a formação de professores centrada na escola	70
Dimensão Territorial da Amazônia	71
Formação de professores na Amazônia e a articulação com a Educação Básica	74
Experiências de Formação de Professores na Amazônia	85
SEÇÃO 4	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR: espaço de (re)viver histórias vida e formação	91

A construção da Identidade Profissional Docente: as histórias de vida e de formação de professores da Escola Estadual “Madre Imaculada”	91
Primeiro eixo de discussão: Compreendendo a Adesão na formação dos alunos	93
Segundo Eixo de Discussão: O exercício da Acção na prática docente	110
Terceiro Eixo de Discussão: O olhar para si e para o coletivo por meio da Autoconsciência	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
APÊNDICE	156
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido para realização de pesquisa – 5ª URE	157
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido para realização de pesquisa – Coordenadora do Projeto Novos Talentos – ICED / UFOPA	161
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido para realização de pesquisa – Coordenador do CPADC / ICED / UFOPA	164
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido para realização de pesquisa - Direção da Escola Estadual “Madre Imaculada”	167
Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido para pesquisa	170

INTRODUÇÃO

Este texto está fundamentado no pensamento narrativo, pois, ao tecer sentidos ao caminho experienciado em minha vida pessoal e profissional, expresso como referência as orientações teórico-metodológicas da pesquisa narrativa, visto que pretendo estabelecer “conexões educativas da vida, da literatura e do ensino” imbricadas à experiência vivida (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.75) pelos professores investigados. Deste modo, ao assumir tal posicionamento recorri ao diálogo com diversos autores da área educacional, que me ajudaram a compreender os aspectos de minha história de vida, bem como, a dos participantes. Assumo a pesquisa narrativa como fenômeno e como método de pesquisa, o que é discutido na seção metodológica.

Minha atuação como professor do componente curricular¹ de Biologia na Educação Básica na rede pública estadual paraense no município de Oriximiná-PA, dentre outros aspectos, permitiu-me realizar reflexões sobre a minha prática pedagógica, bem como, atribuir valor às relações institucionais presentes na escola que vivenciei. Desde o contato inicial com a docência, a reprodução sistemática de conteúdos aos educandos no ensino de Biologia era algo que me inquietava, por esse motivo e, por meio da reflexão sobre a minha atuação como professor, visualizei a necessidade de reconsiderar minha prática docente e investir em novas metodologias de ensino.

Alimentado pela compreensão de que a formação continuada poderia contribuir para estabelecer ressignificações ao meu fazer pedagógico, buscava também compreender de que modo se estabeleciam as relações interpessoais no contexto escolar. No intuito de estabelecer compreensão teórica sobre a profissão

¹ Em outros momentos que fizer referência a “Professor do Componente Curricular de Biologia” utilizarei a expressão “Professor de Biologia”.

docente, utilizo-me do aporte teórico de Nóvoa, o qual expressa a maneira de “ser professor”. Nóvoa (1992, p. 15).

Apresento a minha atuação como tutor presencial no Curso de Licenciatura em Biologia à Distância, na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Oriximiná-PA; a participação no Curso de Especialização *Lato sensu* em Ensino Interdisciplinar das Ciências e do Meio Ambiente (INTERCIÊNCIAS) e as Oficinas de elaboração de Projetos / Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADC) como eventos fecundos que me fazem assinalá-los como demarcadores de um processo de mudanças transcorridas no tempo e no espaço de meu percurso formativo e que me ajudam, sobremaneira, a compreender as múltiplas dimensões que circundam a profissão docente e a construir sentidos de estar nela.

Na experiência como tutor no Curso Licenciatura em Biologia a Distância, tive a oportunidade de participar de quatro encontros de formação de professores, todos realizados em Belém-PA. Muito embora, nestes encontros tenha tido contato em grau maior com metodologias de ensino de Biologia relacionadas a aulas práticas sobre vertebrados e invertebrados, houve momentos nestes encontros que foram dedicados a estudos sobre aspectos pedagógicos relacionados ao ensino de Biologia.

Os momentos supracitados eram realizados a cada início de semestre e serviam de orientação para que, nós tutores, desenvolvêssemos com os licenciandos, no decorrer do semestre, as atividades propostas nos Eixos: Biológico, Biologia / Sociedade / Conhecimento (BSC) e Pedagógico. Quanto ao potencial, visualizava nas atividades pedagógicas desenvolvidas com os acadêmicos, tamanha importância que atribui a elas destacado valor. Foi quando decidi inseri-las em minhas atividades de ensino de Biologia na Educação Básica e tal processo foi ocorrendo permanentemente.

A intensa reflexão teórica e metodológica alcançada no Curso de Especialização *Lato sensu* INTERCIÊNCIAS² trouxe outras contribuições para a minha atuação na educação Básica, pois potencializou o desenvolvimento de reflexão permanente às relações interpessoais, para com os alunos, com os meus pares e os demais atores do contexto situado na minha *práxis* de professor. Fui me dando conta de que a minha responsabilidade como professor precisava ser ainda mais ampliada. Para além do cuidado no melhor relacionamento com as pessoas com quem convivia na escola, a especialização acrescentou novas metodologias de ensino na perspectiva interdisciplinar³ à minha prática docente, passando, a emprega-las de forma consciente, justificando a finalidade de seu uso nas aulas de Biologia, tendo em vista estimular a aprendizagem do educando e compartilhamento de experiências com os pares.

A participação nas Oficinas de Projetos Escolares promovidas pelo CPADC ampliou minha compreensão a respeito do trabalho com projetos no contexto escolar. Com o estudo sobre projetos e o aprendizado decorrido do compartilhamento de experiências desenvolvidas com professores de diferentes escolas que participaram dos encontros, não somente desenvolvi novas compreensões sobre o trabalho com projetos, como atribui maior importância ao potencial de promoção de ações no âmbito da gestão e do ensino.

Os eventos formativos a que me referi anteriormente sinalizaram sobremaneira que, reservados aos fins a que se destinam, compreendo que cabe ao professor decidir sobre a inserção ou não de práticas ali vividas no seu fazer pedagógico. De minha parte, preferi investir no novo modo de conceber e agir como professor, a partir das contribuições advindas das experiências de formação de que participei.

² Nomenclatura Oficial: Curso de Especialização de Ensino Interdisciplinar das Ciências e do Meio Ambiente – INTERCIÊNCIAS.

³ O conceito de Interdisciplinaridade aqui apresentado é o definido por Fazenda (2000). Para a autora *Interdisciplinaridade* é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano.

Evidentemente, não cabem comparativos entre as três experiências de formação permanente, mas, cada uma delas contribuiu para que eu desenvolvesse maneiras de ser professor num contexto prenhe de alegrias, expectativas, tensões, dilemas, frustrações, satisfações que permeiam a atuação docente na educação básica, mas, entendo que elas partilham aspectos em comum, na medida em que foram motivadoras para eu despertar o sentimento de confiança em minha prática docente.

A experiência me trouxe a certeza de que é possível promover mudanças nos contextos educativos, mesmo diante de um quadro de desprestígio da profissão docente na atualidade. No meu caso, ocorreu tomada de decisão para a mudança no processo de ensino e de aprendizagem em Biologia. Porém, ressalto que, embora as experiências formativas referidas tenham sido promovidas pela universidade pública, os espaços e os contextos formativos não estavam centrados na escola e privilegiou uma parcela pouco significativa de professores da educação básica, de tal modo, que foram realizados em centros de formação na universidade e apenas um grupo de docentes da escola participa dos encontros.

Neste sentido, coaduno com determinados aspectos que nortearam os eventos formativos válidos para a construção de minha identificação com a profissão docente. Entretanto, concordo com Imbérnon (2011) e Veiga (2002) quando sinalizam para a importância da parceria entre escola e universidade, o que em parte, aconteceu quando os professores que atuam nas escolas participaram da formação, mas, no sentido de que a formação permanente transcorra no interior da escola, que é o local dinâmico onde o professor constrói sentidos de estar na profissão docente.

Os mesmos autores explicitam que a formação permanente de professores centrada na escola favorece a inscrição de olhares sobre os múltiplos aspectos relacionais intrínsecos à profissão docente. Nesta perspectiva, investigo a partir das

narrativas de professores que atuaram⁴ no ensino fundamental de uma escola da educação básica ingressos na formação continuada vivida no âmbito da escola em que trabalham aspectos que para eles sinalizam a construção da identidade profissional docente no contexto da educação básica.

A partir das histórias de vida dos participantes da pesquisa busco as conexões e os sentidos estabelecidos no tempo e no espaço quanto à significação da profissão docente de professores que participam do ciclo de formação na escola em que atuam. A opção pelas histórias de vida dos docentes é ancorada no que Goodson (2004) defende, ao explicitar que elas permitem a reconstrução de trajetórias e posições biográficas assumidas, não apenas no plano cognitivo, mas, sobretudo, em uma perspectiva de reconhecimento do trabalho docente como processo de desenvolvimento profissional.

Esta pesquisa está fundamentada na perspectiva da abordagem narrativa de investigação (CLANDININ; CONNELLY, 2011) e dela participam professores da educação básica do nível fundamental de ensino. As motivações, bem como os critérios para a escolha dos participantes da pesquisa são apresentadas na segunda seção, o principal deles, diz respeito à participação de pelo menos dois encontros de um universo total de cinco encontros realizados no ano de 2014. Busco investigar narrativamente, a partir das histórias de vida dos professores participantes da pesquisa em que termos a escola, compreendida como espaço de interação profissional, contribui à construção da identidade docente.

O trabalho está organizado em quatro seções, que apresento brevemente a seguir.

Seção 1: **MEU PERCURSO FORMATIVO: formar-se e reformar-se na profissão docente.** Nesta seção, narro os eventos formativos de minhas experiências de vida e de formação na educação básica, no nível superior, e na formação permanente: apresento os movimentos relacionados à construção da

⁴ Do grupo de professores investigados existem àqueles que atuam em mais de uma escola na rede estadual de educação tanto no ensino fundamental como no ensino médio, bem como, aqueles que atuam ao mesmo tempo na rede municipal.

identidade profissional docente e, apresento a questão de investigação e os fins da pesquisa. Busco diálogo nesta seção com os seguintes autores: Imbernón, Marcelo, Tardif, Dubar, Nóvoa, Veiga, Josso, dentre outros autores.

A seção 2: **PERCURSO METODOLÓGICO: construindo relações entre o sujeito e o pesquisador**, na qual apresento o contexto da pesquisa e os professores investigados, a opção metodológica que subsidiou a construção da pesquisa narrativa, o processo de construção e análise dos dados. Nesta seção, dialogo com Bogdan e Biklen, Cresweel, Clandinin e Connelly, Goodson e Moraes.

A seção 3: É relacionada à **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA: movimento relacional compreensivo à formação de professores centrada na escola**. Nesta seção, situo o contexto histórico, social e territorial da Amazônia Legal no âmbito da formação de professores, bem como o levantamento sobre estudos realizados no contexto da realização de parceria entre escola-universidade no âmbito da formação docente. Aqui busco dialogar com Garcia, Imbernón, Mizukami, Morin, Théry, Fenzl, Veiga, dentre outros autores.

Na seção 4, trato sobre **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR: espaço de (re)viver histórias vida e formação**. Nesta seção, apresento as análises em forma de narrativas em relação às manifestações dos interlocutores da pesquisa, à luz de referencial teórico que versa sobre a formação docente, bem como, sobre as histórias de vida, considerando a perspectiva de análise orientada a evidenciar aspectos corroboradores aos três AAA (NÓVOA, 1992), concernentes à Adesão, à Acção e à Autoconsciência, sendo estes relacionados à construção da identidade profissional docente. Dentre os autores que estão subsidiando o diálogo em relação às narrativas dos professores, cito: Arroyo, Fazenda, Imbernón, Josso, Nóvoa, Fazenda, Marcelo, Sacristán, Tardif, Zeichner, dentre outros autores.

MEU PERCURSO FORMATIVO: formar-se e reformar-se na profissão docente.

[...] a atividade docente não pode ser concebida como uma atividade simples, monótona, acrítica, descomprometida, mas sim como uma atividade altamente complexa e singular, que envolve os seres humanos na teia de suas vidas entrecruzadas e da história da humanidade. É por isso que gosto de dizer que os professores são profissionais do humano.

(ALARCÃO)

Nesta seção, narro aspectos diferenciais mobilizados por mim e que motivaram a minha atuação na profissão docente no contexto da Educação Básica. Mergulho nas histórias de vida pessoal e profissional dos participantes, buscando explicitações que favoreceram a sua opção pelo magistério como profissão, bem como a identificação e o desenvolvimento dos saberes docentes no âmbito da sua atuação no contexto escolar. Busco olhar de maneira subjetiva para minha relação com o outro nos diferentes momentos formativos e de atuação docente, abordando elementos justificam a razão de ser professor. A partir da minha história narrada, apresento as motivações e questões que nortearam a investigação.

Apresento, inicialmente, nesta seção os conceitos de *profissão docente*, *identidade profissional* e *saberes docentes* por entender que esses conceitos permitem tecer sentidos a minha trajetória de professor de Biologia situada no tempo e no espaço no contexto de atuação em que as exigências educacionais atuais demandam a formação holística do educando, conforme evidencia Imbernón (2011, p. 11) quando argumenta sobre a necessidade de que ela “se aproximasse mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais..., todos necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos”.

Nesta ótica, o mesmo autor evidencia que a profissão docente assume novos contornos, ao assumir,

O professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de *tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas*, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio sujeito (idem. p. 22, grifo do autor).

O sentido de profissão docente anunciado exige sobremaneira, do professor o desenvolvimento de um movimento de construção da identidade profissional docente situada no tempo e no espaço, à medida que, concordando com Nóvoa (1992, p. 16), essa identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Tardif (2007, p. 38) esclarece que a identidade profissional docente é construída, à medida que, conscientemente, o professor compreende a função e intencionalidade dos saberes docentes para o exercício de sua prática pedagógica. Para este autor, “o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Compreendendo a recorrência da breve conceituação sobre profissão docente, identidade profissional e saberes docentes, tendo em vista que neles baseio minha própria história de vida.

Meu percurso formativo e sentidos construídos de ser professor: entre a educação básica e a licenciatura em Biologia

Nesta seção, apresento o meu percurso de formação estudantil e acadêmico, bem como pegadas da trajetória profissional como professor da Educação Básica. Para isso, recorro em minha memória aos eventos que, situados no tempo e espaço, trouxeram, sobretudo, a compreensão de ser e estar na profissão docente (NÓVOA, 1992). Narrar sobre a minha história de vida me permite, apresentar episódios de minha trajetória formativa, que, ao recolher tais eventos torna-se pertinente demarcá-los nos momentos educacionais em que a minha história se movimenta.

Tudo começou em Óbidos-PA, cidade da região Oeste Paraense na Amazônia Brasileira, onde estudei toda a Educação Básica, ou seja, desde os primeiros contatos com a alfabetização à conclusão do ensino médio, escolarização dada nas décadas de 80 e 90 do século XX. A Cidade dos Pauxis como é conhecida historicamente por sua posição geográfica estratégica '*onde todos têm que passar*'⁵, abriga a '*garganta do Rio Amazonas*', a parte mais estreita deste rio. Desde o meu entendimento como criança e, ainda hoje, me sinto contagiado pela festa do Mascarado Fobó, festa que ocorre no período do carnaval e marca anualmente o calendário cultural obidense.

Na cidade que transpira cultura de diversas naturezas, como: o Boi-bumbá, a dança da Arara, o Marambiré, dentre outras, recordo que elas eram sistematicamente inseridas à minha formação escolar. Aquela iniciativa dos professores alimentava o sentimento de pertencimento e valorização cultural de minha cidade. Pude constatar este sentimento juntamente com colegas no primeiro ano do Magistério ao dançar no Boi-bumbá 'Pai do Campo' na praça do "Ó", encenando o personagem *pai Francisco*, apresentação realizada com muito brilhantismo para o cumprimento de avaliação bimestral de uma disciplina.

Tal como nesta atividade escolar e no convívio com amigos e familiares, minha mãe me descreve como uma criança alegre, adolescente humilde e responsável em seus afazeres diários, principalmente, suas atividades escolares. A vivência desses anos de formação constitui uma bagagem cultural quanto à aprendizagem escolar, embora, ao olhar para os modos de ensinar daquele tempo da minha formação percebo que a concepção de ensino estava alicerçada na perspectiva da transferência de conhecimentos desprovida de qualquer relação contextual (FREIRE, 2011), o que hoje, ainda é largamente corrente nas escolas.

O meu ensino fundamental, da 5ª à 8ª série (6º ao 9º ano) ocorreu em uma escola de porte médio. Foram momentos de convivência escolar ocorridos em salas de aulas que, com exceção de uma delas, eram pequenas para comportar o grande

⁵ Trecho do Hino de Óbidos-PA.

número de alunos, que nelas estudavam, considerando as atuais exigências para a construção de escolas no Brasil. Ao refletir sobre as muitas formas de ensinar daqueles professores percebo que eram marcadas pelo uso excessivo do quadro-negro e giz e se restringiam ao repasse de conteúdos aos alunos, os quais assistíamos passivamente às cobranças disciplinares.

Com muita frequência os professores recorriam a atividades que nos exigiam elaboração de respostas prontas e acabadas. Tínhamos os temidos testes e provas orais. Essas maneiras de promover o ensino foram presenciadas na maioria dos componentes curriculares, algo muito mecânico, sobre o qual não se fazia qualquer questionamento, até mesmo porque naquele momento não se sabia o que questionar. O respeito aos professores se devia, principalmente, por medo de fazer algo errado, contrário a qualquer iniciativa que fugisse ao que o professor havia programado para a aula.

Nessa atmosfera de exigências realizadas pelos professores, uma atividade agendada num dos bimestres da 7ª série do ensino fundamental⁶, pela professora de Ciências deixou toda a turma em estado de alerta e preocupação por várias razões, a principal delas se tratava de uma prova oral, a segunda, a decorar toda a tabela periódica. A professora chamava os alunos, um a um. Ela, a professora fazia as perguntas em um tom de voz baixo. Fiz a minha prova e consegui alcançar a nota necessária para aprovação no bimestre⁷. Recordo que a perspectiva de ensino adotada pela professora de Ciências era comum aos professores de outros componentes curriculares.

Neste período da vida estudantil, tive o contato com uma professora de Língua Portuguesa que estimulou meu gosto pela produção textual, pois a forma como conduzia as aulas, a atenção que ela proporcionava aos educandos favorecia que desmistificássemos a imagem de “superdisciplina” deste componente curricular

⁶ A denominação ensino fundamental é denominada de 1º grau. Regulamentado pela Lei nº 5692, LDB de 1971.

⁷ A pontuação mínima para aprovação no final do ano era de 320 pontos, o equivalente à nota satisfatória bimestral de 80 pontos. Atualmente, a nota mínima é de 50 pontos.

tão temido pelos alunos. A aproximação com essa disciplina favoreceu meu desenvolvimento no decorrer de minha formação estudantil na educação básica e na licenciatura.

A professora de Língua Portuguesa solicitava rotineiramente a produção do gênero textual dissertativo e o acompanhamento e a supervisão dessa e de outras atividades solicitadas pelos professores era realizada por minha mãe que, com sua sensibilidade de professora⁸, auxiliava-me quanto às orientações necessárias para o cumprimento das exigências disciplinares para a aprovação anual. A atitude protetora de minha mãe quanto aos cuidados com minha formação, e de meus três irmãos, representam a concepção patriarcal de que a função do pai na criação dos filhos estava restrita à manutenção do bem-estar e de suprimento das necessidades diárias da família e à figura da mãe recai dupla função, de dona-de-casa e orientadora educacional dos filhos. No meu caso, ela exercia tripla função, pois também era professora da educação infantil. Hoje, procuro como pai ficar o mais próximo possível de meus filhos em seus afazeres escolares.

No universo das inúmeras atividades escolares que realizei, uma delas relaciono como o primeiro momento em que teço sentidos sinalizadores de encontro com a profissão docente. Não me recordo qual a disciplina, mas, a professora ao ler a atividade proposta para toda a turma, a qual consistia em realizar uma entrevista com uma pessoa de quem eu tivesse admiração pela profissão que ela exercia, ali existia uma reflexão quanto a uma potencial de uma profissão. Fiquei entusiasmado com a tarefa e a primeira pessoa que me veio à lembrança foi o meu pai, que pela profissão de Técnico em Laboratório, ainda hoje exercida e pela qual sempre tive encantamento e apreço, foi à pessoa que escolhi. Embora não recorde as perguntas da entrevista copiadas do quadro-negro para o meu caderno, a entrevista com meu pai foi enriquecedora, pois, ela trouxe grande estímulo ao meu gosto pela área biológica e sobre a qual eu demonstrava interesse, por conhecer profundamente nas séries finais do ensino fundamental.

⁸ Minha mãe foi professora de educação geral para alunos da 1ª a 4ª série, e trabalhou a disciplina de Ensino Religioso.

A transição do ensino fundamental para o ensino médio⁹ foi marcada por incertezas, dúvidas e conflitos por ter que escolher entre os dois únicos ofertados em Óbidos-PA para o ensino médio, na única escola em tal nível de ensino. Trata-se de uma escola da diocese de Óbidos-PA, cedida para a Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) para ofertar o curso de ensino médio naquela cidade. A escola, cuja arquitetura das salas de aula lembrava as de um convento, pela climatização, favorecia um ambiente apropriado para a prática de ensino.

Dada a necessidade de escolher entre o Curso de Administração ou de Magistério, resolvi optar pelo segundo curso. Eu atribuo a influência para a escolha do magistério em parte pelos momentos vividos ao longo das séries finais do ensino fundamental que, pela destacada desenvoltura junto aos meus colegas de sala de aula para tirar dúvidas sobre os assuntos disciplinares, bem como nas apresentações de trabalho em grupo para os meus pares, mesmo que inconscientemente estava exercitando as habilidades para ministrar aulas. Deste modo, compreendia que o curso de Magistério preenchia as razões e motivações para estudar as séries finais da educação básica, muito embora não fosse o que eu almejava. Ao olhar para a formação no ensino médio, compreendo que poderia ter melhor aproveitado a formação para atuar como professor nas séries iniciais da educação básica, o que naquele momento foi pouco valorizado.

A adaptação às disciplinas pedagógicas, tais como: a Didática Geral, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, bem como, as disciplinas Psicologia e História da Educação não foi fácil, muito embora, os professores fossem maravilhosos e buscassem fazer o melhor para o nosso aprendizado. Quanto ao desempenho nas disciplinas acima listadas foi um aproveitamento satisfatório para obter a aprovação anual, pois, não tinha pretensões de ingressar na carreira de

⁹ A designação atualmente usada é Ensino Médio, relaciona-se a estrutura de 2º grau da época em que cursei o Magistério.

Magistério, pois, alimentava a intenção de ser Farmacêutico-Bioquímico¹⁰. Nem tampouco a atmosfera do estágio supervisionado na educação infantil realizado em uma escola da rede municipal de educação favoreceu o entusiasmo por ingressar na carreira docente. Pragmaticamente, realizava as ações com pretensões únicas de ser aprovado na disciplina.

Neste percurso estudantil do Magistério, o sentimento de encantamento com a Área das Ciências da Natureza foi sendo intensificado pelo contato com os componentes curriculares de Química e Biologia e, por tal motivo, dedicava maior atenção em estudá-las, principalmente, em relação à Biologia com a qual estabeleci considerável identificação, dada a afinidade com o trabalho de Análises Clínicas que o meu pai desenvolvia.

O fascínio por buscar aprofundamento sobre os aspectos conceituais da Biologia era sistematicamente retroalimentado pela intenção de, no futuro, ingressar na mesma profissão de meu pai. Deste modo, entender o funcionamento da célula, que é a unidade básica da vida, conhecer os micro-organismos e os mecanismos biológicos, para mim significava que antecipadamente estava iniciando um processo de compreensão e estabelecendo o primeiro vínculo com a profissão de Farmacêutico-Bioquímico.

Uma professora de Biologia do Magistério influenciou decisivamente a minha opção pela área das Ciências Biológicas, mesmo que, ao olhar para a sua prática pedagógica, visualizasse nela a preocupação de promover o ensino de Biologia na perspectiva de transmissão de conhecimentos científicos de Biologia. De modo geral, reservada a perspectiva de ensino que aqueles professores desenvolviam, observava que existia interesse, da parte deles que atuavam no Curso do Magistério, manifestado pelo cuidado com o aluno, na medida em que tinham

¹⁰ São farmacêuticos-bioquímicos aqueles formados conforme a Resolução nº04, de 11 de abril de 1969, do Conselho Federal de Educação, segundo ciclo profissional, segunda opção. A estes profissionais é assegurado o TÍTULO de Farmacêutico-bioquímico, a ser concedido pelo Conselho Federal de Farmácia, permite exercer a mesma atividade profissional desenvolvida pelo meu pai. Melhor detalhamento em: <http://www.cff.org.br/sistemas/geral/newsletter/visualiza.php?a=ZWQzZ1RPNmNh>, acessado em: 25.09.15.

preocupação com a formação humanística, principalmente, quanto ao respeito ao professor, aos colegas de sala de aula, aos pais, ou seja, manifestavam de algum modo, os bons modos de relacionamento na sociedade.

O amadurecimento alcançado ao final da conclusão do Magistério permitiu tomar direcionamento para buscar aprimoramento educacional no município de Santarém-PA¹¹, pois, os meus pais não tinham condições financeiras de manter-me em Manaus-AM ou Belém-PA, cidades maiores com centros de formação acadêmica tradicionais onde eram ofertados Curso de Farmácia. A necessidade de deixar o convívio familiar para buscar o ingresso na graduação era eminente e isso a deixava minha mãe muito preocupada, mas, a família compreendia a necessidade de prematuramente, aos dezoito anos, ir morar em Santarém-PA na residência de uma amiga de meu pai. Vencidos os obstáculos da formação no ensino superior e do ingresso na profissão docente, meus pais se sentiram gratificados pelos comentários que ouvem em minha cidade em relação ao trabalho que desenvolvo.

A adaptação em Santarém foi ocorrendo dia-a-dia, embora a saudade fosse um fator marcante, principalmente à noite quando nos reuníamos para jantar e “jogar conversa fora”. A saudade era minimizada quando ia passar o final de semana com a família. Foram muitas viagens de barco, de idas e vindas. A cada viagem revigorava a intencionalidade de melhorar a minha formação, o que se concretizaria com o ingresso na universidade por meio do vestibular.

Como grande parte dos alunos que concluiu o ensino médio em Óbidos e vislumbravam ingressar no curso superior, tive que ingressar em um curso preparatório para o vestibular. Dada a limitada formação escolar proporcionada neste nível de ensino, busquei ampliar o domínio de conteúdos disciplinares listados para estudar para a prova do ‘temido’ vestibular e concorrer a uma vaga no Curso de Biologia, tanto em instituição pública como privada, curso que, entre as opções ofertadas naquele município, era o que tinha maior relação com o Curso de Farmácia.

¹¹ O município de Santarém-PA fica localizado na região Oeste do Pará, sua posição geográfica é próxima do município de Óbidos-PA.

No ano de 1999, após a quarta tentativa, ingressei no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Pará / Campus de Santarém-PA. Éramos da turma Bio-99, formada por jovens muito animados e comprometidos academicamente com o cumprimento das atividades propostas pelos professores. Diferentemente dos meus pares que concluíram a graduação no tempo previsto no ano de 2004, conclui a minha apenas no ano de 2008. Nesse percurso acadêmico vivenciamos várias greves, mas, após a conclusão da graduação, parte dos colegas ingressou na docência e outros optaram por fazer carreira em áreas específicas.

O ingresso na graduação era movido pela expectativa de que o curso seria uma passagem para estudar Farmácia, mas, contrariamente à ideia inicial, a minha identificação e encantamento com o curso foi sendo estabelecida, na medida em que ia cursando as disciplinas da matriz curricular, principalmente, as disciplinas específicas. A oferta esparsa e em menor número das disciplinas pedagógicas, em relação às disciplinas específicas de Biologia, considero como um dos fatores que nomeadamente, motivaram a não identificação inicial com a área de ensino e com a profissão docente. Gatti e Nunes (2009), em estudo sobre a Licenciatura em Ciências Biológicas, evidenciaram a tendência, nesse curso, à supervalorização dos conteúdos disciplinares em detrimento das disciplinas pedagógicas.

A destacada relação com as disciplinas específicas se justificava pela motivação de futuramente migrar para o curso de Farmácia e, por isso, procurava ter bons conceitos nas disciplinas específicas para creditar posteriormente por meio do vestibulinho¹² para realizar a mudança para o curso pretendido. No decorrer da graduação fui me dando conta de que o sonho de cursar Farmácia ia ficando para trás. Assim por razões pessoais que me impediam de realizar aquele sonho, compreendia que à medida que se aproximava a conclusão do curso de licenciatura

¹² Trata-se de Transferências Interna e Externa que consiste em uma alternativa para alunos da Universidade e comunidade externa de ingressar em um dos cursos de graduação da instituição. Hoje a denominação é *Mobilidade Interna e Externa*.

em Biologia, convencia-me que o meio seguro seria ingressar em campo de abrangência de Biologia, fosse a docência ou não.

A predominância de disciplinas específicas nos quatro primeiros semestres do curso, bem como a profunda abordagem pelos professores trouxeram destacada influência quanto ao meu entendimento de que ser pesquisador seria possível somente na área específica da Biologia e não área da docência. O Trabalho de Conclusão de Curso sobre monitoramento vegetal é um exemplo do alinhamento com a área específica e tamanha era a imersão, que na graduação não esboçava interesse por tratar de questões no âmbito da docência.

Concordando com Tardif (2004), o meu percurso formativo trouxe uma bagagem de *Saberes Disciplinares*, pois, eles favoreceram tecer compreensões conceituais inerentes à Biologia na atuação docente. Nós, graduandos, ainda que com pouca propriedade, criticávamos nas rodas de conversas a preocupação quando a pouca atenção à dimensão da profissão docente. Um reflexo dessa lacuna formativa pedagógica se deu em razão de que o contato com a realidade escolar ocorreu apenas no estágio supervisionado.

Concordo com Pimenta (1999), quando defende a necessidade de desenvolver ainda na formação inicial condições tais que o acadêmico tenha acesso à escola desde os primeiros momentos de ingresso na graduação, para que ele reflita sobre as problemáticas comuns ao ambiente escolar, com as quais ele se deparará como professor. No tempo destinado ao estágio não foi possível desenvolver a sensibilidade de olhar e refletir sobre as múltiplas demandas que emergem da escola. Poderia enumerar uma série de questões ligadas a isso, mas, penso que o limitado acompanhamento do professor orientador do estágio, bem como a falta de articulação deste com o professor orientador em sala de aula postergaram para eu enxergar as nuances da atuação docente ao passar no concurso. Esta situação por mim vivida não favoreceu o desenvolvimento de um senso reflexivo acerca da ação docente na sala de aula e suas implicações fora dela (PIMENTA, 1999).

Os primeiros contatos com o contexto escolar ocorreram na disciplina de Estágio Supervisionado I e II, em uma escola localizada próximo de minha residência, que atende alunos do Ensino Fundamental, nas séries finais, e do Ensino Médio. Os estágios nas modalidades de ensino ocorreram com o mesmo professor, o qual me recepcionou bem e durante o estágio foi muito atencioso. Durante os momentos iniciais do estágio observava atentamente como ele estabelecia a relação com os alunos, bem como, a sua prática pedagógica, pois, o elegi como referência para desenvolver o estágio de docência. O domínio de classe e conteúdo, a forma utilizada para a realização das aulas, os tipos de atividades promovidas por ele, eu as considerava como convenientes e um bom exemplo a seguir.

A minha experiência no estágio de docência foi apoiada pelas percepções que detive em relação à ação do professor de Ciências e Biologia com quem estava estagiando. De certo modo, percebo que a relação que ele estabelecia na sala de aula com os alunos impossibilitava a participação ativa dos educandos nas aulas, pois assumia a função de centralidade das ações educativas e da construção do conhecimento, o que autorizava aos educandos a condição de passividade no âmbito de sua formação.

A restrita interatividade com os educandos da educação básica me remete à lembrança da vida de estudante na educação básica, pois existem muitas similaridades entre o fazer pedagógico do professor daquele período de minha formação e a experiência vivida no estágio supervisionado da graduação, quanto aos aspectos, como: aulas monótonas, transmissão de conhecimentos científicos prontos e acabados, postura autoritária do professor em relação ao educando, ou seja, o professor privilegiava essencialmente os saberes disciplinares. E foram esses saberes profissionais, conforme destaca Tardif (2007) que influenciaram minhas concepções de ensino e formas de interação no contexto escolar, seja como acadêmico de Biologia, e subsequentemente nos momentos iniciais como professor de Biologia.

A formação inicial em Licenciatura em Biologia, longe de trazer aproximações com a docência, favoreceu sólida formação quanto aos saberes disciplinares dessa

área de conhecimento, como disse anteriormente. Por outro lado, favoreceu uma limitada formação sobre os aspectos pedagógicos intrínsecos à profissão docente (TARDIF, 2007). Deste modo, não me sentia confortável para encarar a profissão docente, a sala de aula, o contexto escolar, em função de lacunas formativas trazidas da licenciatura. E foi com esta formação que ingressei na docência por motivação que relato a seguir.

Formação e auto-formação: construção e desconstrução de (res)significações da profissão docente

Torno pública minha história de vida profissional como professor de Biologia e apresento eventos nela ocorridos que respaldaram minhas decisões de estar e permanecer na profissão docente. Aragão (2004) ressalta que o ato de narrar possibilita compor uma qualidade holística, mediante a reconstrução da experiência vivida, pois, para a autora é “a expressão da nossa memória, isto é, a expressão da ‘história’ do nosso ponto de vista, do lugar de onde podemos olhar e ver... não só com os olhos, mas principalmente com a mente” (ARAGÃO, 1993, apud ARAGÃO, 2004, p. 2). Neste entendimento, conduzo a narrativa, evidenciando o caminho objetivo/subjetivo percorrido no território da profissão docente. Faço o entrelaçamento de minhas escolhas para permanecer na profissão: a partir delas, apresento o interesse pelo tema da pesquisa, bem como, os questionamentos que nortearam a pesquisa e os fins a que se pretende.

Meu ingresso na docência para atuar na educação básica se deu há pouco mais de sete anos e comparo minha trajetória a uma viagem a um mundo de incertezas na construção de sentidos para ser um bom professor de Biologia. Tal ingresso na profissão docente foi peculiar por ocorrer com certa urgência, pois, estava passando por dificuldades financeiras e visualizava que o ingresso na profissão por meio de concurso público seria a condição para garantir a estabilidade funcional, bem como, oferecer melhor condição de vida para minha família. Tardif

(2007) explicita que a estabilidade na profissão docente contribui sobremaneira no processo de construção da identidade profissional.

Já concursado, em 2008, ingressei na profissão no mesmo ano, para atuar na 7ª Unidade Regional de Educação (URE). Por razões de falta de carga horária, não pude ficar lotado em minha terra natal, Óbidos-PA. Como segunda opção escolhi a cidade de Oriximiná-PA, carinhosamente conhecida como *Princesa do Trombetas*¹³, cidade que fica na Região do Baixo Amazonas, abriga um povo hospitaleiro, com o qual me identifiquei consideravelmente.

Fui lotado numa das duas escolas do município que atendem a alunos do ensino médio. A arquitetura moderna da escola me encantou, as salas de aula são bem espaçosas e com boa ventilação. Foram nessas salas de aula que desenvolvi as minhas experiências como professor, via de regra, do contato inicial com a sala de aula comecei com dinâmicas próprias de escola que demandaram um longo processo de adaptação.

Segundo Tardif (2007) o contato inicial com a atmosfera escolar ocorre no início da primeira fase profissional, que consiste no rito de passagem do idealismo, da condição de estudante da graduação, para a realidade da atuação na profissão docente (TARDIF, 2007). É neste período que o autor afirma que o professor recém-ingresso na profissão docente sofre o “choque da realidade” ou “choque cultural”, momento em que o professor passa a conhecer a estrutura do funcionamento escolar, o que constitui um choque cultural frente às funções e aos papéis que começa a assumir, ou seja, é a partir daquele momento que o contexto escolar comporia parte de minha vida profissional (idem, p.82).

A intensa imersão na profissão, o breve amadurecimento quanto ao bom relacionamento com meus pares e demais atores do contexto escolar, e principalmente em relação ao desenvolvimento do trabalho docente permitiram tecer um olhar reflexivo à realidade educativa, pela qual estavam a me familiarizar, realidade em que observava os interesses, as tensões, as emoções que dela

¹³ Referência a Trombetas em razão de a cidade ser banhada pelo Rio Trombetas.

emergem (TARDIF 2007). Não quero com isto acenar que discorrerei sobre as relações que apontei, mas, o olhar crítico sobre elas trouxe melhor compreensão da complexidade escolar e como melhor me situar nela, ou seja, fui me apropriando da maneira de ser e estar na profissão docente (NÓVOA, 1992).

Neste caminhar, minhas impressões iniciais sobre a profissão docente sinalizavam à complexidade que envolve o trabalho do professor, situações novas que exigiram acelerada adaptação, e para as quais reiteradamente se confirmavam e se traduziam em rotinas. Aqui destaco a sistemática sonoridade da sirene indicando o final de uma aula e, por conseguinte, o início de outra aula, combinado com isso a delimitação temporal, as conversas com os alunos em sala aula e com os professores na hora do intervalo. Outro aspecto que destaco desse contexto é o rol de conteúdos programáticos contidos na ementa da disciplina a serem cumpridos no ano letivo/bimestre pelo professor.

Compreendo que Tardif (2007) traz contribuições para o entendimento deste momento inicial na profissão docente, pois, diante da limitada formação acadêmica para o exercício da docência procurei desenvolver maneiras de conviver com a realidade escolar, e quanto, aos modos do trabalho em sala de aula busquei referências em professores que foram marcantes em minha formação na educação básica e na graduação. Me deparava com os seguintes questionamentos, *como seria recebido pelos alunos?, conseguirei vencer os conteúdos da matriz curricular?, serei correto e atencioso como meus alunos?*.

Diante desses conflitos, desenvolvi a postura de respeito com os alunos, em que o meu fazer pedagógico seria dado buscando atender um critério elementar, me colocar no lugar do aluno na intenção de refletir se o que estava fazendo como professor favorecia a aprendizagem dos alunos, tarefa nada fácil de desenvolver.

Na falta de experiência com a sala de aula e, diante da necessidade de desenvolver o exercício da profissão tomei como referência em caráter de urgência os modos de agir do professor com quem realizei o estágio supervisionado. Em pouco tempo de atuação docente fui me dando conta de que o exemplo seguido, juntamente com o trabalho excessivo dos conteúdos disciplinares me impediam de

dar conta de atender as exigências formativas da contemporaneidade. Morin (2003) defende não somente o ensino, mas, sobretudo a educação que cumpre o desafio de rever os fins a que se destinam a formação do educando, buscando desenvolver junto aos alunos a capacidade de visualizar os problemas e as realidades que afligem a humanidade e a maneira como eles se impõem na sociedade planetária.

Marcelo (2009) anuncia que as profundas transformações que as sociedades contemporâneas estão vivenciando terminam por interferir nos modos de relacionamento em nossas organizações, no trabalho, bem como, na forma como aprendemos e nos relacionamos com os vínculos contextuais. Essas transformações são traduzidas para o ambiente escolar em forma de novas exigências educativas, as quais sobremaneira, exigem uma postura do professor condizente com as demandas atuais do cenário educacional que está inserido, visando desenvolver o ensino para formar cidadãos críticos na atualidade.

Outro aspecto, que trago como reflexão é o grande quantitativo de alunos por turma, pois, na grande maioria das turmas que trabalhei era comum o descumprimento da lei, na medida em que anualmente a situação de salas lotadas se repetia com frequência. Fazia um grande esforço para desenvolver a atividade de ensino em turmas lotadas, mas, ao final de cada aula e principalmente do bimestre me deparava com o baixo rendimento dos alunos. Observo que existia pouca preocupação das instâncias da gestão¹⁴ escolar em relação ao cumprimento ao Projeto de Lei do Senado nº 504, de 2011¹⁵, igualmente, com o trabalho docente em sua complexidade, pois, promover o ensino de qualidade para turmas com variação acima do máximo de 35 alunos permitidos por lei, era uma condição desgastante para mim.

¹⁴ A referência a que me reporto está relacionada ao fato que inúmeras vezes presenciei situações na escola em que a equipe gestora da escola é informada quando o quantitativo de matrículas ultrapassa o máximo permitido de alunos por sala e, nem por isso, deixava de matricular novos alunos. Tal situação é de conhecimento da Secretaria Estadual de Educação, tendo em vista que, as matrículas são *on line* e ficam registradas na base de dados da SEDUC.

¹⁵ “Art. 25.....Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para atendimento do disposto no caput deste artigo, assegurado que o número máximo de alunos por turma não exceda a: [...]II – trinta e cinco nos anos subseqüentes do ensino fundamental e no ensino médio. (NR)”.

Dedicava muita atenção àqueles alunos para minimizar a sobrecarga de conteúdos curriculares no componente curricular de Biologia, todos os conteúdos eram encaixados em seus compartimentos, desarticulados e providos de pouca contextualização à vida do aluno. Embora, devesse respeito àquele currículo oficial da SEDUC/PA que anualmente pouco era modificado, compreendia que o seu cumprimento soava em mim como uma norma a ser rigidamente cumprida, tamanha rigidez era incompatível com qualquer iniciativa de promover novas possibilidades de desenvolvimento em minha prática pedagógica. Logo percebi a inviabilidade e a inconsistência temporal para se esgotar os conteúdos previstos para o bimestre, bem como, garantir a promoção de ensino com qualidade naquele formato.

No desenvolvimento de minhas experiências pedagógicas compreendi que, a lógica pretensão do sistema educacional de nivelar o ato de ensinar ao cumprimento sistemático de conteúdos me condicionava a promover o ensino de Biologia através de aulas monótonas e de transmissão de conhecimentos científicos prontos e acabados. Concordo com Freire (2011, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimentos, mas, criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Neste sentido, tive a compreensão de que não estava cumprindo a função de proporcionar a formação necessária para o exercício da cidadania dos educandos; o reflexo desse cenário era o baixo rendimento dos educandos ao final do bimestre. Diante de tal situação foi natural à motivação para empreender reflexão sobre a minha prática docente, por meio de sentimentos como: a inquietude, a frustração e querer o melhor para os meus alunos.

Concordo com Tardif (2007), quando evidencia a necessidade de que o professor tenha conhecimento da matéria a ser ensinada, ou seja, sobre os saberes disciplinares, isso para mim não foi problemático. A principal dificuldade estava relacionada à incapacidade de articular os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos à melhor condução da aula. Mesmo diante dessa impossibilidade, nos primeiros anos do exercício da docência já havia construído uma bagagem de saberes experienciais (TARDIF, 2007). Embora entenda que estes saberes estavam fundados na perspectiva do senso comum pedagógico (CARVALHO; GIL-PÉREZ,

2011); (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2011), na medida em que, sabia qual ação estava desenvolvendo, porém, não saberia justificar qual a finalidade pedagógica e de ensino.

Acerca das considerações apresentadas e as relacionando ao que pude experienciar no início da docência tal condição me motivou a empreender um processo permanente de inovação da prática docente, desmistificando a imagem de professor que somente ensina os conteúdos da disciplina (ARROYO, 2000). A iniciativa de constituir novos contornos aos saberes experienciais, nos primeiros momentos da atuação docente se deu por iniciativa própria, a partir do momento em que ensaiava o desenvolvimento de outras formas de promover o ensino de Biologia para os alunos da educação básica, mobilizava o exercício com a prática.

A falta de experiência acerca da dimensão pedagógica, de compartilhamento com os pares e a falta de apoio pedagógico, dentre outros, forma aspectos que me desestimularam inicialmente à promoção da inovação de minha prática pedagógica, o que adiou as minhas intenções de fazer as aulas diferenciadas. Diante das situações que apresento Marcelo (2009) explicita que é perceptível que o professor, sobremaneira, se veja sozinho no movimento da busca de empreender novos redirecionamentos de agir docente frente ao que, historicamente está cristalizado na cultura escolar de atuação docente, sob a justificativa de que tudo é natural.

A relação de amizade e confiança construída com os meus pares foram tecidas cotidianamente a partir de conversas na sala de professores, corredores da escola, ou fora da escola sobre situações que emanam do contexto escolar, principalmente, em relação às dificuldades enfrentadas pelos docentes na mobilização de promoção práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio, porém não observava qualquer manifestação deles para criarmos um espaço de discussão coletiva sobre o que vivenciávamos, para que juntos tecêssemos reflexões acerca das adversidades que inviabilizam tal feito. Alguns professores esboçavam indiferença quanto a minha preocupação e outros trocavam o incentivo por expressões desanimadoras como, por exemplo 'tu não vai mudar em nada o sistema querendo ministrar aulas diferentes'.

A desconfiança e o descrédito que observo nas concepções e ações dos meus pares de profissão frente à aversão de promoção de prática pedagógicas inovadoras se devem em parte às questões como: a valorização do professor enquanto uma profissão na qual os próprios atores consigam instaurar um ambiente coletivo de respeito mútuo entre os próprios pares, a sobreposição de funções, o excesso de burocratização e a desconfiança da família frente à prática pedagógica do professor (IMBÉRNON, 2011).

Diante de um quadro de repulsa de grande parte dos professores pude perceber que a concepção de grande parcela dos professores de diferentes componentes curriculares do ensino médio com quem eu trabalhava era a preocupação largamente difundida de repassar os conhecimentos da matéria e para eles compartilhar saberes não fazia o menor sentido. Dialogo com Marcelo (2009) sobre esta problemática, pois, a atitude de isolamento, a competência não reconhecida pelo que os professores desenvolvem em sala de aula, o caráter silencioso sobre o que faz no interior da sala de aula por meio da construção dos conhecimentos e sua habilidade ao desenvolver no trabalho docente, não é valorizada, nem pelos próprios pares e nem pela gestão escolar.

Dos muitos diálogos realizados com professores de componentes curriculares diferentes, um aspecto recorrente em suas falas me chamou atenção, quando muitos deles justificavam que a resistência em desenvolver experiências inovadoras estava relacionada à ausência de formação por instituições formadoras e/ou de sua participação nas escassas atividades formativas ofertadas pela SEDUC/PA, através da qual participei de três cursos¹⁶, que trouxeram mínimas melhorias à minha prática pedagógica. O que questiono sobre os cursos que eu participei é a perspectiva formativa neles desenvolvidas centrada na epistemologia da racionalidade técnica, pois, atribui nomeadamente valor aos saberes disciplinares

¹⁶ Os Cursos que participei foram os seguintes: Formação de Professores do Campo, Mídias na Educação (este curso iniciou, porém não foi concluído), Xadrez na Escola. O critério de seleção dos dois primeiros foi através de sorteio, enquanto, o terceiro como foi realizado no mês de julho e como os professores já estavam de férias, o convite para participação se deu via telefonema através de sondagem para saber quais professores ainda estavam na cidade. Participaram desse curso somente oito professores

em detrimento de outros saberes, e tampouco, valorizava os saberes experienciais dos professores no âmbito de sua prática docente (TARDIF, 2007).

A função formativa nestes moldes pressupõe a formação continuada mínima do professor, para que a partir dela, desenvolva a formação mínima no educando fundada unicamente na transferência de conhecimentos prontos e acabados. Concordo com Libâneo (2012, p. 61) quando explicita que a formação continuada deve ampliar seus instrumentos de mediação do ensino na profissão docente, que suas intenções potencializem a atuação do professor considerando as “bases teórico-conceituais e metodológicas, as teorias pedagógicas, e as decorrentes metodologias, os procedimentos e técnicas de ensino, a serviço da aprendizagem dos alunos em sala de aula”.

Marcelo (2009) anuncia que é característico de grande parte dos cursos de formação de professor existir uma relação vertical entre professor da educação básica e o formador, pois, a formação é idealizada por alguém (pesquisador, especialista) e deve ser implementada por outrem (o professor), por esta ótica o professor é tido como consumidor de cursos de formação. A formação permanente uniformizada que os professores ‘recebem’, frente ao descrédito e à insatisfação, pouco tem se traduzido em mudanças efetivas na promoção do ensino, e tampouco, contribuem para legitimar o professor inserido no processo de formação “como um agente dinâmico, social e curricular, [...] situando o processo em um contexto específico controlado pelo coletivo” (IMBÉRNON, 2011, p.22).

Essa situação sugere a reflexão quanto à necessidade de buscar aprofundamento acerca de qual interesse se propõe os programas de formação de professores ora ofertados pelo Estado, que buscam atender às orientações de agências financiadoras¹⁷ internacionais, no sentido de que, ocultam a

¹⁷ Segundo Shirona, Campos e Garcia (2005, apud MORONEZE, LARA, 2009) as agências multilaterais são: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para Educação, A Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e outros. Artigo: Maroneze, L. F. Z.; Lara, Â. M. B. (2009). A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. IX Congresso Nacional de Educação, PUCPR, Paraná.

intencionalidade de formação e de desvalorização da profissão docente. Além disso, as políticas de formação de professores mantidas pelas esferas federal, estadual e municipal, que predominantemente são de governo e não de Estado¹⁸, vêm a legitimar a formação permanente para professores de alguns componentes curriculares em detrimento de outros.

Embora tenha participado de poucas atividades de formação de professores, destaco três delas que foram demarcadoras no processo de construção da identidade profissional docente e do desenvolvimento desses saberes. Os encontros de formação, as quais me refiro, com exceção de um deles promovido na cidade de Belém-PA e os custos de passagens e hospedagem foram pagos pela instituição formadora, foram realizados na cidade de Santarém-PA. Reitero que tive que arcar com os custos financeiros de transporte e estadia naquela cidade. A parceria da universidade pública foi fundamental para o desenvolvimento dos cursos, embora não tenham sido realizados no contexto escolar. Concordo com Veiga (2002) quando assinala que a realização da parceria entre universidade e escola no desenvolvimento de ações de formação para professores da educação básica constitui-se de considerado potencial para o caminho de mudança na prática pedagógica do professor, em meu caso, cada um deles de contribuiu para o processo de ressignificação da minha vida pessoal e profissional.

Os eventos formativos a que faço referência são os seguintes: Formação de Professores no qual atuava como tutor do Curso de Biologia à Distância (EaD), vinculado à UFPA; Curso de Especialização *Lato Sensu* em INTERCIÊNCIAS e Curso de Elaboração de Projetos desenvolvidos pelo CPADC por meio do Projeto Novos Talentos.

¹⁸ Para Hofling (2001) as políticas de governo são consideradas como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado grupo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. Enquanto que Dalila (2011) afirma que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação, pela implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas.

Dada a limitação de curso de formação promovidos pela SEDUC, fui buscar apoio formativo em outros órgãos da esfera pública. O deslocamento para outro município, o investimento financeiro, as negociações com a direção escolar para posterior reposição de aulas e a ausência no convívio familiar foram dilemas que enfrentei para vislumbrar melhorias no ensino de Biologia, foi uma opção de vida pessoal e profissional que busquei percorrer continuamente. A decisão de investir na carreira em longo prazo, a confiança em mim mesmo, o domínio de vários aspectos do trabalho docente, equilíbrio emocional e foco em si e nos outros (aluno e os pares), tratam-se de questões que estão relacionadas ao processo de estabilização profissional. Tardif (2007) explicita que a trama que se deflagra a partir do processo relacional no âmbito do saber, tempo e carreira, implica na tomada de consciência e favorece a construção da identidade profissional docente.

As experiências de formação que vivi e que apresento a seguir foram fundamentais para a identificação com a profissão de professor, e neste movimento retroalimentava o sentimento de que “eu gosto de ser professor”. Elas autenticaram competências e habilidades para estar e vivenciar os processos de socializações assumidos na vida pessoal e profissional que favoreceram a minha identificação em determinado espaço social, o contexto da atuação docente, o que Dubar (1997, p. 3) classifica como a construção da “identidade cultural” ou “identidade para outrem”. O processo identitário está relacionado ao interfaceamento da realidade objetiva e subjetiva, ou seja, entre as posições assumidas e como elas criam e recriam significados à minha história de vida.

Em minha atuação ao longo de três anos como professor-tutor/formador do curso de licenciatura em Biologia¹⁹ no município de Oriximiná-PA vinculado ao

¹⁹ As atividades formativas desenvolvidas pela Universidade Federal do Pará buscavam garantir a melhoria do desenvolvimento de atuação do professor-tutor na formação de professores que atuavam na educação básica. Trata-se de uma política de Estado, denominada PRO-Licenciatura do Governo Federal, pois, desde a sua criação em 2005, o processo de sua criação e articulação juntamente aos Entes federados, e as IES que eram responsáveis pela promoção da formação de professores. A proposta de formação foi sendo aprimorada e consolidada ao longo dos governos sucessores.

Programa PRO-Licenciatura II²⁰ experienciei momentos marcantes nos encontros presenciais realizados aos sábados e nos momentos durante a semana destinados à orientação dos graduandos para a realização dos estudos propostos no semestre. Nesses anos tive a oportunidade de participar de quatro momentos formativos que foram desenvolvidos na cidade de Belém-PA, os fins da formação buscavam atender as orientações das diretrizes pedagógicas e metodológicas do curso.

Nesses encontros tínhamos a oportunidade de compartilhar experiências com os tutores do demais Campus onde o curso era ofertado, tutores de Capanema, Marabá e Parauapebas. Recebíamos orientações sobre novas tendências do ensino de Biologia, e aprendíamos nas aulas práticas em laboratórios sobre os seres unicelulares e pluricelulares, mas, também existiam momentos destinados à formação sobre aspectos pedagógicos e, destes momentos participavam conjuntamente professores de Biologia e Pedagogos²¹, para que, posteriormente orientássemos os acadêmicos durante as atividades do semestre.

Através do aprendizado decorrido das orientações advindas da formação para a produção, bem como, do processo de avaliação das atividades pedagógicas inovadoras produzidas pelos licenciandos durante o semestre, percebia a potencialidade em articulá-las à minha prática pedagógica na educação básica. Fui paulatinamente introduzindo-as nas atividades de ensino com os alunos no ensino médio, tais como: Teatro Musical, Debate Programado, Júri Simulado e Fórum de Debate. No decorrer do tempo, questionamentos iam surgindo, pois a segurança quanto ao desenvolvimento teórico-metodológico me fazia refletir sobre: A segurança quanto ao desenvolvimento teórico-metodológico me faziam refletir sobre

²⁰ Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que visava a formação inicial à distância para professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura à distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. Acessado em: 14 de novembro de 2014 de <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708>.

²¹ A formação para os profissionais de áreas de Biologia e Pedagogia em função da matriz curricular do curso era formada pelos seguintes Eixos: Biológico, Pedagógico e Biologia/Sociedade/Conhecimento (BSC).

o que estava desenvolvendo? Para que fazer as atividades pedagógicas no ensino de Biologia daquele modo? Desta forma, com o desenvolvimento de atividades de ensino estruturadas metodologicamente assumia o compromisso com a inovação na docência na educação básica.

Em caráter de exemplificação, a cada início de bimestre buscava novos sentidos para a promoção dos conhecimentos científicos na minha prática pedagógica, visando ampliar a compreensão do ensino de Biologia enquanto função social para a vida dos educandos. Ao desenvolver uma abordagem de ensino sobre a temática “o consumo de esquilho²² na escola Almir Gabriel²³” foram trabalhados conhecimentos da matéria e, também aspectos econômicos, sociais e ambientais pertinentes à realidade estudada. Ao final do trabalho constatei a fecundidade dessa maneira diferenciada de ensino em função de o estudo da temática exigir a contribuição de outros componentes curriculares.

Compartilho com Veiga (2012, p. 14) a compreensão de que a atitude de buscar a inovação na docência tem a intencionalidade de rompimento com a visão “conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”, trata-se assim, de superar a visão dicotômica entre “conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.”. Deste modo, ao adotar novas estratégias teórico-metodológicas no âmbito do ensino instauro “a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética” (idem, p.14).

O ingresso em 2011, no Curso de Especialização²⁴ *Lato Sensu* de INTERCIÊNCIAS, realizado pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) trouxe maior apoderamento aos saberes experienciais, bem como, a atribuir maior valor quanto à articulação com outros componentes curriculares na educação

²² O termo *esquilho* é um termo popular usado no cotidiano. A denominação correta do alimento expresso na embalagem é *Salgadinho de Milho*.

²³ A denominação oficial do estabelecimento de ensino é: Escola Estadual de Ensino Médio “Dr. Almir Gabriel”

²⁴ O curso foi destinado a professores que estavam atuando na rede pública ou privada na educação básica.

básica. Escolhi este curso, dentre outros aspectos pelas aulas ocorrerem no período de férias, mas, a questão central para a escolha foi o desenho interdisciplinar na matriz curricular do curso que favoreceu o estudo em disciplinas organizadas por áreas de conhecimento da Educação Básica. Neste contexto formativo em que tive contato com professores de diferentes áreas do conhecimento, desenvolvi de forma conscientizada o olhar crítico em relação ao ensino compartimentado e estanques, característicos do ensino disciplinar, ainda presentes nas escolas, e reconheci a potencialidade para desenvolver práticas exitosas com diferentes áreas do conhecimento.

Os professores proporcionaram destacada formação acadêmica em relação às disciplinas que desenvolveram. Neste percurso tive contato com uma professora, que posteriormente se tornou a minha orientadora na especialização. As contribuições dela para a minha vida profissional trouxeram novas maneiras de olhar com cientificidade para a minha atividade docente, principalmente, ao incentivar a transformação de minhas experiências pedagógicas em sala de aula, em relatos de experiências e posteriormente compartilhá-las com a comunidade científica.

A primeira participação em eventos científicos ocorreu no ano de 2012, na Reunião Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), na cidade de Oriximiná-PA, através da qual socializei os dois primeiros trabalhos oriundos da minha prática pedagógica. Fiquei entusiasmadíssimo pelo feito e por receber os primeiros certificados de apresentação de pôster, e isso foi me encorajando a realizar outras produções para publicações em eventos científicos no âmbito nacional e internacional.

A divulgação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais favoreceu o compartilhamento de experiências dadas em diferentes contextos. Desse contato compreendi o valor de cada prática que contribuiu para melhorar e sistematizar as minhas ações pedagógicas. A mesma acessibilidade para a troca de experiência nos eventos que participei, não foi possível alcançar na escola em que trabalhava, e isso me inquietava por não socializar minhas experiências pedagógicas com meus pares,

à medida que tinha a intenção de promover a reflexão a cerca das experiências que desenvolvia.

O convite para o compartilhamento das experiências de ensino fazia informalmente para professores e coordenadores pedagógicos. Alguns coordenadores assistiam às minhas aulas, mas, por pouco tempo para acompanhar os professores, dada a necessidade de desenvolver outras funções administrativas, o que os impedia de tecer quaisquer reflexões sobre a proposta de ensino que eu desenvolvia, nem tão pouco era possível trocar experiências com os professores da escola, dada a falta de tempo para esse exercício.

Em meio à formação na especialização participei das Oficinas de Projetos Escolares, promovidas pelo CPADC. O objetivo do curso consistia em realizar estudo e orientações sobre o desenvolvimento de metodologias de projetos escolares, as metodologias do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) / Projeto Jovem de Futuro (PJF), e a elaboração de textos científicos para professores da Educação Básica, dentre outros aspectos presentes na ementa do curso. Nos dias agendados para os encontros, aos sábados, fazia grande esforço para não faltar aos encontros e após uma semana sobrecarregado de aulas, viajava de barco da cidade Oriximiná-PA para Santarém-PA objetivando alcançar ao máximo o que os formadores proporcionavam.

O curso contribuiu, sobremaneira, às atividades de ensino de Biologia, bem como, me credenciou para a função que assumiria como professor do trio-gestor²⁵ do ProEMI/PJF na escola em que trabalhava. Na condição de professor-articulador tracei inúmeras ações no site do PDE²⁶ Interativo do Governo Federal para que fossem desenvolvidas na escola com o olhar interdisciplinar.

²⁵ O trio-gestor era/é composto por um representante da gestão escolar, um coordenador pedagógico e um professor.

²⁶ Programa PDE interativo: o pontapé inicial no planejamento estratégico. Ferramenta que ajuda na elaboração do diagnóstico da escola, mas é preciso haver mobilização da equipe para traçar um plano de ação. Fonte: <http://gestaoescolar.abril.com.br/administracao/pde-interativo-pontape-inicial-planejamento-estrategico-685741.shtml>, acessado em: 15.11.15.

Os eventos aqui narrados constituíram um processo de minha identificação com a profissão docente, compreendidos à luz do viés sociológico. As socializações que vivenciei, principalmente no âmbito da atuação profissional promoveram um movimento de construção da identidade e do desenvolvimento dos saberes docentes da profissão. Isso foi possível mediante um processo de internalização compreensível da interseção entre duas realidades, o que Dubar (1997) classifica de realidades objetiva e subjetiva. A primeira, o autor relaciona à “sequência de posições” assumidas no âmbito da prática social, e a segunda, decorre da impregnação da “história pessoal” em que apresento visões de mim e do mundo (idem, p. 2) no âmbito da atuação docente.

A identificação com a profissão alcançada em relação ao que sou hoje atribuo às experiências formativas que vivenciei. Ao trazê-las em forma de diálogo, compartilho com Josso (2004, p. 48) o entendimento de que as experiências constituem, sobremaneira, o modo como conto sobre mim mesmo a própria história, as qualidades pessoais e interligo ao contexto sociocultural interconectadas ao que denomina de *continuum* temporal. Por meio dessas experiências formativas visualizo que elas possibilitaram a realização de movimentos de orientação e reorientação profissional frente a como estou situado no ambiente humano e natural.

Como ingrediente desse processo de identificação com a profissão, buscava compartilhar com meus pares de diferentes componentes curriculares aprendizagens que adquiri nas experiências de formação, porém, as iniciativas não se traduziam em ações práticas. O sentimento de estar sozinho era evidente, e sobre isso, concordo com Marcelo (2009) que no ensejo de compartilhar o que vivenciei em encontros de formação continuada, e que traduzi em mudanças enquanto em atuação docente na educação básica, as minhas atitudes de aproximação com os meus pares eram pouco valorizadas, e deste modo os alunos eram os únicos sujeitos com quem compartilhava minhas experiências pedagógicas, o diálogo com meus pares não se concretizava em decorrência de múltiplas razões que emanam da realidade escolar, tais como: carga horária excessiva, trabalhar em duas ou mais escolas, baixos salários, o desprestígio social e outros aspectos.

Na tentativa de realizar aproximação com os professores da escola, propus o desenvolvimento de um projeto denominado “Saberes Escolares”, através do qual, com conhecimento e permissão da direção da escola e da viabilidade conferida pela coordenação pedagógica estabeleci contato com grande parte dos professores que achavam a ideia oportuna. Dispus-me a realizar o acompanhamento e a orientação pedagógica bimestral para cada professor, no intuito de transformar as experiências pedagógicas em produção científica. Nenhum professor da escola participou sob diversas justificativas.

Diante do esforço fracassado de aproximação com os professores, continuei o processo de encaminhamento de ressignificação do fazer pedagógico e, neste sentido, ao adotar tal posicionamento estabelecia relação com a concepção de profissional que reflete sobre as situações que vivencia no seu fazer docente. Tal posicionamento tem relação com o que Imbérnon (2011, p. 41), considera tratar-se de formar

um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

Compreendi que as relações entre o eu e o social inter cruzadas no espaço-tempo possibilitaram o desenvolvimento de competência para empreender um olhar multifacetado da profissão docente, de permanente vigilância na construção de minha identidade com a profissão e no desenvolvimento do conhecimento. Neste sentido, a compreensão desses percursos formativos inscritos em diferentes momentos da jovem carreira contribuiu para valorizar o trabalho que desenvolvo e ter cuidado na condução de procedimentos de ensino de Biologia, bem como, respeitar e valorizar os atores do contexto escolar.

Por outro lado, a ausência dos meus pares da escola em que trabalhava nas experiências formativas das quais me referi, ou que pelo menos tivesse participado de outras experiências de formação cuja, a perspectiva epistemológica tivesse

alinhamento com as experiências que participei, poderia relacionar como condição necessária para dialogarmos? Se isto tivesse acontecido poderia dialogar com os professores sobre o ensino e a formação, sobre metodologias inovadoras, sobre as problemáticas do entorno da escola, e sobre a importância de socializar as atividades de ensino no âmbito da comunidade científica?

O interesse pela temática formação de professores tem sua gênese a partir da vivência como professor formador no curso de Biologia-Ead, principalmente, quando realizava conversas informais com os graduandos nos bastidores dos encontros presenciais, por meio de muitos relatos que os graduandos²⁷ manifestavam, principalmente, sobre o contexto de atuação em que a maioria deles atuava: nas séries finais do ensino fundamental no componente curricular de Ciências; quanto às dificuldades vivenciadas por eles no âmbito da atuação docente. Desses relatos um aspecto bem destacado foi o descrédito que atribuem à formação que participam e, em algumas vezes denunciavam a ausência dela.

Constatedei esta lacuna formativa ao realizar um levantamento no site do Ministério da Educação (MEC), pois, dos programas e de projetos destinados à formação de professores da educação básica, grande parte é destinada aos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Em contrapartida, para os professores das séries finais, apenas os professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática foram contemplados oficialmente pelo Estado no âmbito da formação. Professores de grande parte de componentes curriculares não são assistidos por programas de formação de professores oficiais. Em relação a esta lacuna formativa evidenciada neste recorte não foi possível fazer uma análise aprofundada em relação ao cenário de formação de professores ofertado pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação.

No Curso de Especialização *Latu Sensu* de INTERCIÊNCIAS, vivenciei através da pesquisa de monografia uma experiência de formação para professores

²⁷ A designação graduandos se dá por ocasião da licenciatura em Biologia que participavam. Os professores graduandos atuavam no Ensino Fundamental e Ensino Médio do município de Oriximiná-PA e de outras cidades da região do Baixo Amazonas.

que atuavam no componente curricular de Ciências do Ensino Fundamental na zona urbana do município de Oriximiná-PA²⁸. No intuito de obter dados empíricos para a referida pesquisa foi realizado um ciclo de formação continuada, e neste percurso ocorreram momentos reflexivos em rodas de conversa e em relatos de experiência por àqueles professores, evidenciaram problemáticas que acenavam para a necessidade de se desenvolver um trabalho articulado às outras áreas do conhecimento desse nível de ensino. Sendo assim, dar vozes aos professores de outros componentes curriculares, sobremaneira, possibilitou tecer compreensões aprofundadas sobre as problemáticas da realidade educacional, fundamentalmente, no âmbito dos saberes e a da identidade profissional docente.

A parceria entre a escola e universidade tem a contribuir no processo de escuta dos sujeitos que nela trabalham e de mitigar melhorias na qualidade da educação básica. Juntamente com Veiga (2002) e Imbérnon (2011) concordo que a parceria entre a escola e universidade historicamente constituiu-se como um fecundo e potencial meio para a formação de professores, o que sobremaneira, tem proporcionado maneira de ser e de estar na profissão docente. Sendo assim, anuncio como questionamento inicial: em que termos o professor do ensino fundamental expressa a sua formação continuada situada em diferentes tempos e espaços como delimitadora de sua identificação com a profissão docente?

Neste sentido, tendo explicitado as inquietações anteriores é que apresento o questionamento central desta pesquisa, que se constitui dissertação de mestrado, o qual expresso do seguinte modo: ***em que termos experiências de formação inicial e continuada e de atuação e formação de professores de diferentes componentes curriculares do ensino fundamental de uma escola da rede estadual ensinam a mobilizar a construção da identidade docente?***

No intuito de tecer interpretações e explicitar sentidos em relação à questão de investigação é que apresento os objetivos da pesquisa. Como objetivo central

²⁸ Melhor detalhado em: ARAÚJO, Iara Anderson Ferreira de. A prática pedagógica de professores de ciências do ensino fundamental e a formação para a cidadania: aproximações e distanciamentos / Iara Anderson Ferreira de Araújo. – Santarém, 2013.

deste trabalho, busco *Compreender a concepção de professores do ensino fundamental da Escola Estadual “Madre Imaculada”, no município de Santarém-Pará sobre a construção da identidade profissional, no contexto da formação inicial e continuada e de sua atuação docente na educação básica.*

Os objetivos secundários que sustentam o aprofundamento do objetivo central serão listados a seguir: *Compreender que aspectos inerentes aos percursos de formação do professor emergem no tempo e no espaço como motivações que favoreceram/favorecem a construção da identidade profissional docente em relação, I) aos princípios e valores mobilizados pelos docentes quanto aos projetos educativos para as crianças e os adolescentes; II) os aspectos teóricos e práticos que influenciam no fazer docente; e III) a reflexão que o docente desenvolve acerca do processo de mudança e inovação na prática pedagógica, a partir das narrativas de professores que atuam no nível fundamental de ensino na Escola Estadual “Madre Imaculada”.*

Ao narrar sobre a minha história de vida pessoal e profissional busquei delinear como os percursos de formação experienciados na educação básica, na licenciatura, no âmbito da atuação como professor em uma escola da rede estadual de ensino, bem como a atuando como professor-formador no Curso de Licenciatura em Biologia frutificou minha maneira de ser e estar na profissão docente. Ao evidenciar o percurso de formação, busquei sublinhar no tempo e no espaço as motivações para a escolha da profissão de professor, o movimento para construção dos saberes docentes e os momentos de socializações tecidas como construção da identidade docente, bem como, as intenções de pesquisa.

Como investiguei as histórias de vida dos participantes da pesquisa, as narrarei aqui, a partir de perspectivas manifestadas pelos professores em seus relatos orais quanto aos movimentos que favoreceram a construção da identidade profissional docente. Para tal, demarco como ponto de partida o contexto do ciclo de formação de que participaram os professores.

PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE O SUJEITO E PESQUISADOR

Nesta seção, apresento elementos que norteiam o percurso metodológico assumido visando alcançar sentidos e percepções sobre os objetivos desse estudo. Neste sentido, a seção está organizada nos seguintes aspectos: primeiro estão os participantes e o contexto da pesquisa, nela demarco os interlocutores, o contexto institucional e a parceria estabelecida com uma pesquisadora que desenvolve sua pesquisa em nível de doutorado; no segundo, a caracterização da pesquisa, onde anuncio a modalidade de pesquisa desenvolvida; no terceiro, relaciono os aspectos de construção e análise dos dados. Nesta seção apresento também os instrumentos relacionados à construção dos dados da pesquisa e, sob qual ótica o material empírico será analisado.

Os participantes e o contexto da pesquisa

A pesquisa tem como participantes, professores de diferentes componentes curriculares que atuam no nível fundamental de ensino na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Madre Imaculada”, localizada na zona urbana do município de Santarém-Pará. A escolha dos professores, participantes da pesquisa, atendeu o seguinte critério, ter participado no mínimo de dois encontros de um total de cinco encontros no ano de 2014. Nove professores do ensino fundamental compõem o universo de participantes investigados, cada um deles recebeu um nome fictício como medida de garantir o sigilo, a que denomino de codinomes. Apresento no quadro 01 os codinomes dos professores, a atuação docente no componente curricular da Educação Básica, bem como, a quantidade das

respectivas participações dos professores no ciclo de formação desenvolvida na escola contexto da pesquisa.

Quadro 01: Identificação dos professores participantes da pesquisa.

Professor(a)	Atuação	Frequência ²⁹
Fernanda	Língua Portuguesa	3
Pedro	Ensino Religioso	3
Carla	Língua Portuguesa	2
Francisca	Geografia	4
Benedito	Língua Inglesa	2
Sandra	Geografia	2
Paulo	História	3
Armando	Ciências	2
Antônia	Artes	2

Fonte: Relatório Novos Talentos (2014). Adaptado de Araújo e Castro (2014).

Buscando dar visibilidade ao quadro supracitado apresento breve descrição de cada professor participante da pesquisa quanto à sua formação acadêmica, componente curricular que atua, tempo de atuação na educação básica, bem como, as características que o próprio professor atribui-se como pessoa.

A professora **Fernanda** é licenciada plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, concluiu sua graduação no ano de 2002. Tem formação em Pós-graduação *Lato sensu* em Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura e outra em Gestão em Educação Comunitária, concluídas respectivamente, em 2006 e 2008. Iniciou sua atuação na educação básica no ano de 2003 no estado de Roraima. Ingressou como professora efetiva da rede estadual de educação / SEDUC/PA no ano de 2009, onde atua no ensino fundamental e no ensino médio no componente curricular de Língua Portuguesa. A professora Fernanda, ao olhar para si, manifesta-se como uma pessoa determinada em relação aos objetivos de vida pessoal e profissional. Como ela própria se refere '*dedicada em casa e no trabalho*', e neste sentido procura desenvolver com perfeccionismo e responsabilidade as situações de sala de aula.

²⁹ Relacionada aos critérios de escolha dos participantes da pesquisa por participar de no mínimo dois encontros.

O professor **Pedro** possui graduação em Ensino Religioso, Licenciatura em Ciências da Religião, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura Integrada em Matemática e Física, possui duas Pós-graduações *Lato sensu* em Ciências da Religião, e a outra em Filosofia. **Pedro** tem seis anos de experiência na educação básica, sendo, três anos desses como professor efetivo da rede estadual de educação / SEDUC/PA, atuando no ensino fundamental no componente curricular de Ensino Religioso e, no ensino médio em Filosofia. Ele possui experiência como docente na graduação e na pós-graduação. Pedro caracteriza-se como uma pessoa difícil e fácil de lidar. Relata que apesar do cansaço do trabalho no contexto educativo a sua autoestima é revigorada a cada instante em que ele entra em uma sala para trabalhar com os alunos.

A professora **Carla** conclui a Licenciatura em Língua Portuguesa, no ano de 1997. Atua na Educação Básica há dezoito anos, é professora efetiva na rede estadual e municipal de educação, na SEDUC/PA é professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio. **Carla** considera-se uma lutadora. Participa dos movimentos populares, luta pelos seus direitos e sempre respeita as leis. Ela é uma pessoa que gosta de estudar, ler, mantém-se informada no que faz por meio do hábito de leitura.

A professora **Francisca** possui duas graduações, Bacharelado em Direito e Licenciatura em Geografia e Educação Ambiental. Esta última concluiu no ano de 2010. Possui Pós-graduação em Administração e Planejamento Docente; duas pós-graduações em MBA, sendo uma em planejamento Estratégico e a outra em Comércio Internacional; uma Pós-graduação em Geografia da Amazônia. Atua na educação básica há dezesseis anos no ensino fundamental e médio, é professora efetiva da rede estadual de educação SEDUC/PA com atuação no componente curricular de Geografia. Possui experiência docente no ensino superior. A professora Francisca considera-se igual a um *po/vo*, tal referência é justificada pelo fato de que ela aproveita todas as oportunidades viáveis para o seu engrandecimento como pessoa e como profissional. Ela é acessível, dependendo da situação. É muito

católica e uma pessoa de muita fé. Em síntese, confidenciou-se como: 'eu sou uma pessoa legal'.

O professor **Benedito** é graduado em Letras com habilitação em Língua Inglesa, a conclusão de seu curso se deu no ano de 1998. Atua na Educação Básica há seis anos como efetivo na rede estadual de educação – SEDUC/PA, no ensino fundamental e médio no componente curricular de Língua estrangeira / Língua Inglesa. **Benedito** caracteriza-se como uma pessoa séria e brincalhona com os alunos, autoritário, mas é amigo deles em sala de aula. Procura surpreender os alunos com atividades lúdicas para trabalhar a Língua Inglesa.

A professora **Sandra** é Licenciada em Geografia. Sua graduação foi concluída em 2007. Possui Pós-graduação em Metodologia do Ensino de História e Geografia concluída em 2011. Atua como docente na educação básica há trinta anos, é professora efetiva da rede estadual e municipal de educação. Na SEDUC/PA, desenvolve a docência no ensino fundamental e no ensino médio no componente curricular de Geografia. A professora Sandra considera-se organizada no desenvolvimento do pedagógico, procura colaborar com as pessoas, seja na escola ou fora dela, embora sendo muito calma e discreta, na maioria das vezes considera que têm dificuldades de fazer amizades.

O professor **Paulo** é bacharel e licenciado em História, concluiu a graduação em 2007, possui Pós-graduação *Lato sensu* em História da Amazônia. Começou a atuar na educação no ano de 2007 no município de Parauapebas/PA no Ensino Fundamental. Também atua em cursinho pré-vestibular desde o ano de 2000. É professor efetivo da SEDUC/PA desde o ano de 2009, atuando no componente curricular de História no Ensino Fundamental e Médio. Caracteriza-se como uma pessoa tranquila quanto ao relacionamento com as pessoas. Considera-se uma pessoa ambiciosa para aquisição de conhecimentos para enriquecer a sua vida profissional.

O professor **Armando**, no ano de 2007 concluiu a Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Está concluindo a Pós-graduação *Lato sensu* em Docência do Ensino Superior. É professor efetivo da rede estadual de educação SEDUC/PA há

sete anos, na qual atua no componente curricular de Biologia no Ensino Médio e de Ciências no Ensino Fundamental. Pedro credencia-se como uma pessoa tranquila e simples ao relacionar-se com professores e alunos da escola, busca agir com coerência no âmbito da atuação docente, de tal modo que, age igualmente com todos os alunos na intenção de promover um ensino de qualidade para eles. É um professor que procura estudar constantemente.

A professora **Antônia** tem formação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, concluída em 2006. Em 2008 concluiu, a Pós-graduação *Lato sensu* em Artes na Educação. Atua há treze anos na Educação Básica, sendo cinco deles como professora na rede municipal de educação. Há oito anos é professora efetiva da rede estadual de educação com atuação no componente curricular de Artes no Ensino Fundamental e Médio, SEDUC/PA. Considera-se uma filha exemplar, uma boa mãe e uma pessoa amiga de todos os que estão ao seu redor.

O contato com os participantes da pesquisa ocorreu no contexto da formação de professores centrada na escola, desenvolvida por meio da parceria estabelecida para realizar as ações de formação, parceria que foi dada a partir do seguinte desenho institucional: mediante à necessidade da escola, no intuito de atender uma das ações do ProEMI / PJF³⁰ relacionada à orientação para elaboração de projetos interdisciplinares e para a organização do trabalho científico, de modo a serem socializados na I Jornada Científica e Cultural. Em relação à Universidade Federal do Oeste do Pará atendeu aos fins do Projeto Novos Talentos³¹/CPADC, através das Oficinas de projetos de iniciação científica para a Educação Básica, previstas na realização de formação continuada para professores da escola.

Neste contexto de formação de professores centrada na escola, a proposição das ações de formação ocorreu por iniciativa da pesquisadora Cláudia Castro que desenvolve sua pesquisa de doutoramento. Ressalto que a minha participação

³⁰ Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI / Projeto Jovens de Futuro – PJF.

³¹ As ações do projeto do CPADC com financiamento do Programa Novos Talentos/CAPES (Projeto UFOPA, 2013).

nesse processo consistia em auxiliá-la nas orientações aos projetos desenvolvidos pelos professores, bem como na organização de acervo digital para disponibilizar aos professores. Os focos de investigação de ambos os pesquisadores são distintos, pois a pesquisa que apresento consiste em investigar os contextos de formação que favoreceram no tempo e no espaço a construção da identidade profissional docente de professores que atuam nas séries finais³² do ensino fundamental.

O ciclo de formação de professores centrado na escola se insere como uma experiência que busca empreender um movimento para o estabelecimento da parceria entre a escola e a universidade na região Oeste Paraense, por meio da UFOPA, de modo a promover a formação de professores em serviço. Alerto que, não será minha intenção investigar as relações estabelecidas quanto à organização das ações de formação. A intenção de trazer uma apresentação em linhas gerais sobre o ciclo de formação é motivada pelo interesse em evidenciar a trama e o contexto em que ocorreram as ações formativas e contatos com os profisses dessa pesquisa. A medida restritiva, não somente resguarda como também preserva a foco da pesquisa de doutoramento desenvolvido pela pesquisadora, pois, dentre os aspectos por ela investigados, se buscará tecer sentidos relacionados ao desenvolvimento do ciclo de formação centrado na escola propriamente dito.

O ciclo de formação foi desenvolvido no período de agosto a dezembro de 2014, participei de todos os encontros que foram realizados mensalmente. O sábado pela manhã era o dia da semana estabelecido para o contato com os professores no auditório da escola para o desenvolvimento das ações de formação pela professora-formadora. O *primeiro encontro* foi destinado ao planejamento e desenvolvimento de projeto. Na condição de ouvinte passei a conhecer alguns professores, bem como o nível de ensino em que atuavam, tanto do ensino fundamental, quanto do médio. Percebia no semblante daqueles professores uma expectativa em relação à formação que havia iniciado.

³² Inserem-se nas séries finais do 6º ao 9º ano.

No *segundo encontro* foi promovido o estudo com os professores acerca saberes da formação profissional (TARDIF, 2007), que ocorreu por meio de textos sobre elaboração de projeto de ensino³³ pela pesquisa em sala de aula. Como parte das atividades do dia, os professores socializaram sobre o andamento dos projetos que vinham conduzindo em trio, dupla ou individualmente. Na socialização dos projetos percebia a existência de marcas de saberes da experiência (TARDIF, 2004), potencialidades percebidas pelos professores sobre como promover a articulação dos saberes disciplinares (TARDIF, 2004) à metodologia de ensino com projetos para desenvolverem com os alunos em sala de aula.

Foi no momento em que os professores socializaram os projetos que desenvolveriam que passei a conhecer melhor os docentes e os níveis de ensino nos quais trabalhavam. Nesta socialização, uma questão me chamou atenção, a maioria dos projetos expressava relação com a temática de *meio ambiente*, recorrente no contexto amazônico. Nesse encontro, a professora-formadora comentou com os professores que daquele contexto seriam desenvolvidas a sua pesquisa de doutorado e a minha de mestrado, o que para Clandinin e Connelly (2011) evidenciam como o momento em que o pesquisador narrativo inicia o processo de entrada em campo de pesquisa.

No *terceiro encontro*, a professora-formadora desenvolveu, com os professores presentes, um estudo sobre os conhecimentos relacionados à estrutura de um trabalho científico para subsidiar os professores à produção de resumo simples para a socialização na I Jornada Científica e Cultural. Na condição de ouvinte, percebo que aqueles encontros constituíram-se para mim como momentos de muito aprendizado, pois revia conhecimentos estudados ao longo de minha atuação profissional, ao mesmo tempo, em que serviu para a resignificação dos saberes experienciais (TARDIF, 2004).

O *quarto encontro*, destinado à realização de acompanhamento aos projetos desenvolvidos pelos professores, bem como para a orientação à sistematização dos

³³ Referências trabalhadas na formação: Moura e Barbosa (2010), Moraes e Rosário (2012) e Demo (2007).

dados construídos pelos professores no âmbito do desenvolvimento dos projetos. Neste dia, em especial, disponibilizei boa parte do meu tempo para auxiliar uma professora do ensino fundamental com orientações relacionadas à análise de dados, para que, ela pudesse caminhar para finalização e sistematização do material empírico construído nas atividades de ensino por ela desenvolvidas.

O *quinto encontro* teve como finalidade a realização de avaliação pelos professores acerca do ciclo de formação de professores, bem como a I Jornada Científica e Cultural da escola. A avaliação foi realizada por meio de roda de conversa e fichas avaliativas, o que não são objetos de minha análise. Ao final do quinto ciclo de formação me dava por conhecer os professores que atuavam no ensino fundamental, os quais preenchiem um dos critérios para a participação na pesquisa, ou seja, haviam participado de no mínimo dois encontros realizados no ciclo de formação.

O ciclo de formação continuada centrada na escola para os professores que atuam na educação básica buscou estimular a prática docente reflexiva, estudo e socialização de texto sobre projetos escolares, ensino pela pesquisa em aula, bem como, apoiar e orientar os professores através da divulgação de práticas pedagógicas exitosas em eventos promovidos pela comunidade científica. A imersão no contexto da escola, por meio de encontros formativos foi a atmosfera em que estabeleci relações de aproximação com os participantes da pesquisa, bem como, o estabelecimento de negociações para que os professores de diferentes componentes curriculares do ensino fundamental aceitassem a livre participação na pesquisa de mestrado, o que está mais bem pontuado no item *fases da pesquisa e coleta de dados*.

Caracterização da modalidade de pesquisa

Compartilhar momentos de interação com os participantes da pesquisa ao longo do ciclo de formação de professores permitiu, não somente situar a pesquisa à

natureza qualitativa, mas, sobretudo, alicerçar uma relação duradoura e de confiança necessária para o momento seguinte da pesquisa, que consistia em buscar em suas histórias de vida compreensões no âmbito da subjetividade sobre o fenômeno investigado.

Nestes termos, a investigação aqui proposta é centrada na abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) decorre de um processo sistemático com características específicas, assim apresentadas:

- na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...];
- a investigação qualitativa é descritiva [...];
- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...];
- os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma dedutiva [...];
- o significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...].

Creswell (2010) acrescenta elementos para justificar as motivações para a escolha da pesquisa qualitativa. Para este autor, o pesquisador busca a compreensão de significados atribuídos pelo indivíduo ou grupo social em relação a uma determinada problemática investigada. A coleta de dados é realizada no ambiente natural dos participantes e a análise dos dados empíricos implica na adoção da indução de encaminhamento de eventos mais particularizados aos gerais, de modo que, o pesquisador constitua interpretações a partir dos significados estabelecidos pelos professores investigados.

A modalidade de pesquisa que assumo é fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa, tal modalidade de pesquisa permite alcançar compreensões sobre o estudo no âmbito da educação, sobre o estudo da experiência e a vida dos participantes imersos no contexto educacional, pois a vida pessoal e a profissional estão inter-relacionadas (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27), e “[...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias”. Corroborando com os mesmos autores, assumo a pesquisa narrativa como fenômeno, ao apropriar-me das entrevistas dos professores como material de

análise; e como método de investigação, quando busco exprimir sentidos teóricos à minha história de vida e formação.

A promoção de estudos sobre a experiência permite o entendimento quanto às relações tecidas pelo sujeito, tanto no âmbito pessoal, quanto no social. Nestes termos, as pessoas devem ser compreendidas no seu espaço interacional, o que incorre buscar reminiscências nas histórias de sua experiência como docente na dimensão de um sujeito social. Associadamente à experiência, o princípio da continuidade orienta a considerar que toda experiência se desenvolve a partir de outras experiências, neste, sentido ela é entendida como um *continuum*. Ela se retroalimenta em cada ponto de uma experiência do passado, de modo, a levar a cada ponto de uma experiência do futuro.

Assumir a pesquisa narrativa implica considerar que o estudo da experiência permeia por princípios que o pesquisador narrativo deve cuidadosamente conhecer, tais como: a continuidade (temporalidade, pessoas e ação) e a interação (contextos, pessoas, ações e certezas) (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Neste sentido, investir em conhecer marcas impressas no tempo/espaço tendo como referência os contextos de formação experienciados pelos professores se faz necessário para compreender o processo de construção da identidade profissional docente. Tal envergadura pressupõe a necessidade de tecer conexões entre o passado, o presente e um futuro implícito (temporalidade). O pensamento narrativo visa buscar nas histórias vividas pelos professores quais os processos de mudança entrecorrem na relação passado e presente e projetam o futuro (pessoas); como determinada ação foi compreendida (ação), ou seja, o que foi marcante para o professor envolvido nessa pesquisa no âmbito de sua atuação docente na educação básica.

A temporalidade na pesquisa narrativa não é vista como um fluxo linear, pois o pesquisador, ao fazer interpretações de determinado evento, sempre estará, em potencial, com o olhar em perspectiva, isto é, buscando os sentidos, as origens de situações do presente alicerçadas no passado. De maneira geral, trata-se de “fazer o melhor, considerando as circunstâncias, consciente de que há outras possibilidades, outras interpretações e outros modos de explicar as coisas” (certeza)

(CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 65). Nesse processo a presença do contexto é fundamental para criar a atmosfera de sentido à pessoa, evento ou coisa (contexto), no caso da pesquisa em questão, sobre a identidade profissional docente e o desenvolvimento dos saberes docentes.

A pesquisa narrativa busca o interfaceamento das noções de *situação, continuidade e interação*. O seu esboço tridimensional centrado nas dimensões *situação (noção de lugar), continuidade (passado, presente e futuro) e interação (pessoal e social)*, sustentam o movimento do pensamento narrativo na investigação para caminhar pelas direções do *introspectivo, extrospectivo, retrospectivo e situado em um lugar*.” (idem, p.84). O sentido introspectivo está relacionado “às condições internas, tais como sentimento, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectivo, referimo-nos às condições existenciais, isto é, ao meio ambiente. Por retrospectivo prospectivo, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro.” (idem, p.85).

O desenvolvimento da pesquisa em nível de mestrado na escola da rede pública estadual com professores das séries finais do ensino fundamental que participaram de oficinas de formação para elaboração de projetos, traz o significado de lugar. No contexto escolar, o professor vivencia relações pessoais que se associam, na maioria das vezes, ao social e, vice-versa. Sendo assim, é neste terreno situado que subjacentemente se desenha o processo de construção da identidade profissional, bem como o desenvolvimento dos saberes docentes, sendo eles constituídos nas intersecções entre o passado, o presente e o futuro, e que as tornam públicas a partir das histórias de vida dos professores investigados, por meio de suas experiências de vida e formação.

O estudo com histórias de vida de professores emerge como potencialidade de contribuir para pesquisa em educação, pelo entendimento que a partir das histórias é permitido buscar no passado relações que explicitam o que o professor é no presente. Neste sentido, a reconstrução da trajetória pessoal e profissional dos docentes autoriza a compreensão em relação às posições biográficas e às experiências vivenciadas no contexto sócio-político da atuação docente, não

somente com o olhar centrado em aspectos cognitivos, mas, sobretudo, com o que considera o pensamento docente em seu sentido amplo, pois, permitem melhor conhecimento das posições atualmente assumidas no âmbito do desenvolvimento dos saberes docentes, bem como, no âmbito da identidade profissional.

As histórias de vida permitem a reconstrução das trajetórias docentes, bem como atribuem compreensões aos conhecimentos que os professores investigados possuem hoje. Da mesma forma, é possível demarcar os eventos de sucesso e insucesso que subsidiaram sua satisfação, competência e compromisso dedicados à profissão docente.

Neste sentido, Goodson (2004, p. 13) anuncia que recorrer às histórias de vida,

Se se acepta que el pasado influye em el presente, la construcción de historias de vida puede tener um valor de formación basado en la reconstrucción y en la autoconsciência. Rescatar las historias de vida junto a los profesores supone dar paso a un mejor conocimiento de sus procesos personales en relación con su trabajo. Permite explorar los "lugares" biográficos que faciliten comprender las posiciones actuales de los docentes³⁴.

Dentre outros aspectos, a investigação com as histórias de vida de professores do ensino fundamental permite fazer a reconstrução das trajetórias dos docentes em diferentes cenários das reformas educacionais pelas quais eles passaram nos últimos anos. Trata-se de dar voz aos participantes, para que, a partir da visão por eles socializada, se evidenciem os sentidos para sua atuação pessoal e profissional. A metodologia de pesquisa de histórias de vida autentica o estudo sobre as vivências e o trabalho docente em um sentido ampliado.

Os relatos sobre a vida dos participantes da pesquisa potencializam o estabelecimento de entendimento quanto à sua visão de interação no contexto

³⁴ Tradução livre: "Se Aceita-se que o passado influencia o presente, a construção de histórias de vida pode ter um valor de formação baseado na reconstrução e autoconsciência. Resgatar as histórias de vida junto com professores, supõe dar um passo a um melhor conhecimento de seus processos pessoais em relação ao seu trabalho. "Permite explorar os lugares biográficos que facilitem compreender as posições atuais dos docentes".

educacional em que atuam, pois, a utilização de narrativa docente tem não somente a função da reconstrução sobre questões sobre o ensino, mas, também, tem a intenção de produzir novas compreensões destas construções políticas e sociais estabelecidas na trajetória pessoal e profissional docente. Goodson (2004) destaca que as histórias de vida congregam elementos recorrentes para se observar os movimentos contemporâneos postos em relação à reestruturação e da reforma escolar, o que não é a intenção desta pesquisa.

Nestes termos, trata-se de estudar o fenômeno em sua complexidade. Sendo assim, a utilização da pesquisa narrativa permite a reconstrução das histórias de vida, na medida, em que o pesquisador esteja envolvido num processo dual, pois, as histórias do pesquisador e do sujeito pesquisado se entrecruzam e se constroem numa perspectiva dialógica sobre o fenômeno estudado (GOODSON, 2004).

A construção dos dados

No intuito de atender os pressupostos da pesquisa narrativa, a investigação foi assim delineada: primeiramente, foi desenvolvida a aproximação com os professores que atuavam no ensino fundamental que estavam participando da formação, para construir relações de confiança mútua e reciprocidade entre os participantes e o investigador no contexto do ciclo de formação. Clandinin e Connelly (2011, p. 104) reiteram que a relação de confiança que os pesquisadores narrativos almejam ao estar no campo de pesquisa é dada quando “eles se estabelecem, vivem e trabalham ao lado dos participantes e chegam a experimentar não somente o que pode ser visto e contado diretamente, mas também as coisas não ditas e não feitas”.

Tal investimento foi necessário para o bom relacionamento de amistosidade e desenvolvimento das ações de formação desenvolvidas fundamentalmente pela professora formadora. Posteriormente, ao final do ciclo de formação, foi formalizada a participação na pesquisa com os professores que atuam nas séries finais do

ensino fundamental e, em outro momento realizei as entrevistas para compor o material empírico da pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados os relatos orais, por meio de entrevistas semiestruturadas que foram transcritas e disponibilizada para cada sujeito, de modo que ele tomasse ciência sobre o que relatou e diante da necessidade de acréscimo ou supressão de partes de sua narrativa foi facultada a possibilidade de realizarem considerações que achassem pertinentes sobre os fatos relatados. Segundo Gil (2009), a entrevista semiestruturada permite ao entrevistador tecer compreensões do fenômeno estudado, bem como, os sentidos das ações subjacentes à perspectiva do entrevistado. Segundo o mesmo autor, o entrevistador potencializará o discurso livre do entrevistado orientado aos objetivos de investigação da temática de estudo, neste sentido, o processo de interação face-a-face permite a obtenção de dados a partir de respostas sobre diferentes aspectos de processos de interação social e comportamento humano.

A realização das entrevistas com os participantes da pesquisa ocorreu em diferentes espaços dentro e fora do ambiente escolar. A escolha do local para a realização das conversas foi feita pelo professor. Facultei esta escolha por compreender que para discorrer a sua narrativa, ele deveria se sentir à vontade. Deste modo, as entrevistas ocorreram nos seguintes espaços: sala de aula dos alunos, sala de professores da escola e de um cursinho pré-vestibular, em sala de aula da UFOPA, no laboratório multidisciplinar, espaço da gestão administrativa da escola. As entrevistas com os professores duraram em média uma hora e quinze minutos.

Além das narrativas catalisadas a partir dos relatos orais dos professores por meio de entrevista, utilizei o diário de pesquisa do pesquisador produzido ao longo do contato com os professores no ciclo de formação. O diário de pesquisa foi tecido a partir de notas de campo, e sua intenção está relacionada a instaurar “uma qualidade questionadora intimamente reflexiva” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.146). Neste sentido, tal instrumento tem finalidade de tecer percepções e reflexões do investigador ao longo e ao final do ciclo de formação.

Da transcrição das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa e de posse do retorno por eles realizado, compartilho sentidos e compreensões capilarizadas a partir dos relatos dos professores. Do exercício de intensa leitura, impregnação e interpretação do material analisado, construí descrições sobre o fenômeno estudado. Foram construídas reflexões sobre os textos transcritos para a organização de *núcleos de significados* (MORAIS; GALIAZZI, 2007) e, por conseguinte, favoreceu a composição da seguinte categoria: identidade profissional docente, sobre a qual construí minha narrativa de vida e formação. Na construção do metatexto (MORAES, 2003) busco trazer uma escrita fluida, interpretativa e esclarecedora do processo de construção da identidade docente no contexto de atuação na educação básica.

Os relatos dos professores, bem como as interpretações e sentidos que deles emergiram são catalisados à luz de referencial teórico pertinente na área, no sentido de estabelecer contornos à construção da identidade profissional docente no contexto da atuação dos professores na educação básica. Sendo assim, esclareço que optei por construir o processo de análise por meio do movimento do processo identitário dos professores investigados, na ótica dos três AAA definidos por Nóvoa (1992) conhecidos a seguir no quadro 02.

Quadro 02: Os três AAA, relacionados à interpretação dos dados.

Item	Eixos de Discussão / Os três AAA	Explicitação
01	<i>Compreendendo a Adesão na formação dos alunos</i>	Porque ser professor implica sempre a adesão de princípios e a valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças (NÓVOA, 1992, p. 16).
02	<i>O exercício da Acção na prática docente</i>	Porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula (NÓVOA, 1992, p. 16).

03	<i>O olhar para si e para o coletivo por meio da Autoconsciência</i>	Porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva na profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 1992, p. 16).
----	---	--

Elaborado pelo autor, adaptado de Nóvoa (1992).

No metatexto desse trabalho apresento excertos das narrativas dos professores investigados que evidenciam relação com os eixos de discussão supracitados em relação aos três AAA. Deste modo, os dados empíricos construídos a partir das histórias de vida de professores estão organizados na seguinte categoria: Identidade Profissional Docente. Busco na tessitura da Análise Textual Discursiva, um movimento interpretativo em espiral, de idas e vindas ao material de análise (MORAES, 2003), ou seja, busco à luz dos fins dessa investigação tecer compreensões e sentidos às narrativas dos professores investigados.

A organização e a análise dos dados foram construídas na perspectiva da Análise Textual Discursiva, como dito anteriormente. Segundo Moraes (2003, p. 192), ela consiste em:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.[...].

A opção por esta perspectiva de análise se deu em função de ela trazer consigo elementos corroborantes que permitem refletir sobre o material empírico coletado, no sentido de trazer significados e (re)significados para as narrativas dos professores investigados. A partir de uma intensa impregnação dos depoimentos dos participantes investigados, constatei aspectos relevantes para a construção da *identidade profissional docente*. Para apresentar maior clareza desses aspectos compus três eixos de discussão descritos anteriormente, para que, deles pudessem

tecer a teia na qual estão inscritas as histórias de vidas de professores que atuam no nível fundamental de ensino na educação básica.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA: movimento relacional compreensivo para a formação de professores centrada na escola

Na primeira parte desta seção faço uma breve contextualização histórica, social e territorial da Amazônia e discuto o desafio posto à formação de professores no cenário da territorialidade. Em seguida, discuto a importância da parceria entre a escola e universidade, sinalizando por meio do levantamento, a mobilização de produções acadêmicas, que, sobremaneira, têm proporcionado a construção da identidade docente.

O desenvolvimento desta seção para compor este trabalho dissertativo foi gestado no contexto de reflexões que emergiram na Disciplina Seminário Integrador II, fundamentalmente, a partir do questionamento relacionado à concepção de uma escola para a Amazônia ou para as “Amazônias”³⁵. Tal problematização permitiu versar sobre diferentes aspectos, que, essencialmente, favorecessem a discussão com a temática de pesquisa, destacada como o desafio histórico da formação de professores na Amazônia, de modo que o professor identifique-se com a profissão docente nos diferentes cenários, a que, por isso me refiro a “Amazônias”.

A Amazônia é constituída pela diversidade de biomas cujos espaços geográficos são caracterizados por terras inundáveis e de terra firme. Associada a isto, a diversidade cultural do povo amazônida traz ingredientes a serem mitigados na configuração e organização de escola(s) para Amazônia, bem como, para a concepção e desenvolvimento da formação de professores em serviço. Ao realizar a pesquisa em contexto situado uma escola da rede pública estadual de Santarém-PA, venho concordar com Colares (2011), que os problemas e os contextos de investigação devem ser o ambiente, que, para nós é familiar.

³⁵ Quando apresento o termo Amazônias, ele está relacionado à dimensão territorial, ou seja, às diversidades estaduais e regionais.

A formação de professores na Amazônia, e não somente para a Amazônia, mas, para qualquer região do Brasil deve ser concebida, de modo que, o professor problematize questões conflitantes que perpassam no contexto regional com os quais lida, tais como: a exploração de bauxita, a pesca predatória, a construção de hidrelétricas, o regime das águas na Amazônia, altas temperaturas de uma região localizada na linha do Equador, entre outros aspectos. A problematização não deve marginalizar a relação dialética entre o contexto global e o local e vice-versa.

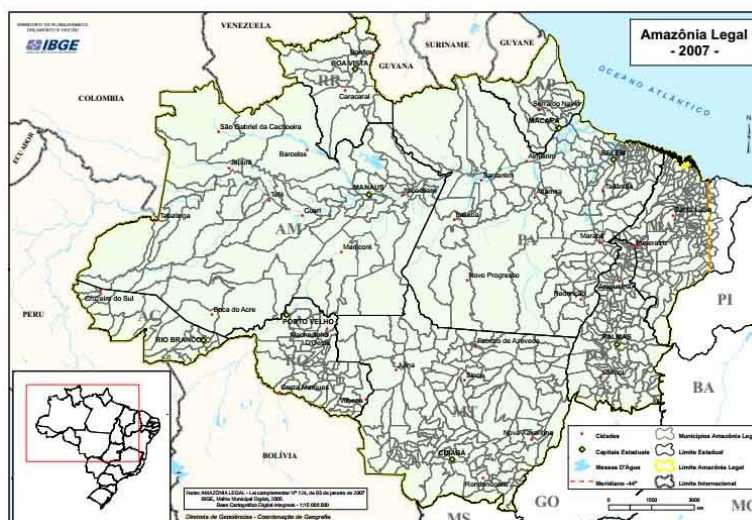
Nesta seção, realizo um estudo exploratório não aprofundado acerca da formação de professores desenvolvido em diferentes tempos e espaços no contexto amazônico. Inicialmente, apresento reflexões teóricas relacionadas à necessidade de orientação à formação de professores para atuarem na realidade da exploração dos recursos naturais na região amazônica, bem como, sobre a cidade em que é realizada a pesquisa. Tratar sobre a atmosfera conceitual acerca da educação escolar presente neste trabalho me faz reportar a muitas situações experienciadas por mim como professor de Biologia.

Dimensão Territorial da Amazônia

O uso do termo Amazônia requer delimitação territorial sobre qual Amazônia nomeadamente se costuma observar em muitos discursos. A primeira ressalva que anuncio, consiste em explicitar a demarcação em relação à Amazônia Americana (Panamazônica), que abrange os seguintes países Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela. A Amazônia Legal abrange um total de 09 estados, conforme figura 01. A sua extensão territorial totaliza 7,5 milhões de Km², o que corresponde a 61,2% do Território Nacional³⁶.

Figura 01: Mapa político da Amazônia Legal.

³⁶ Disponível em, http://www.amazonialegal.com.br/textos/amazonia_legal/Amazonia_Legal.htm, acessado em 08.01.2015.



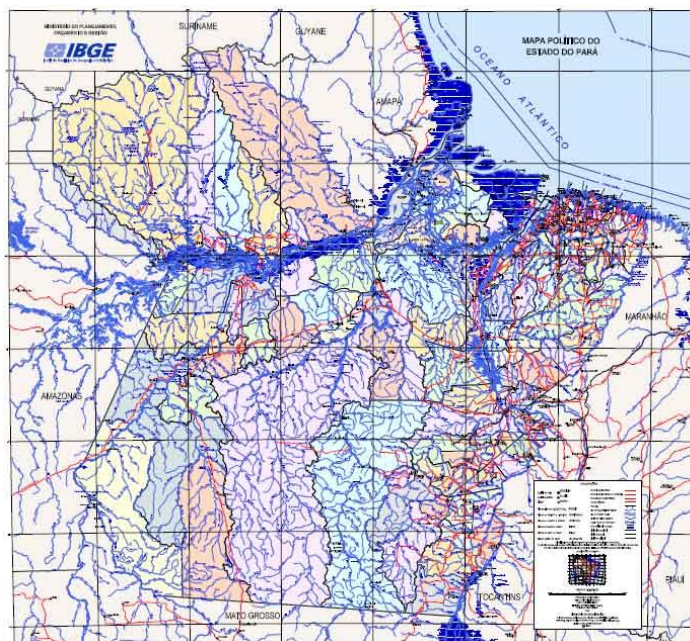
Fonte: IBGE (2015), Figura 00: Área de abrangência da Amazônia Legal.

O estado do Pará (figura 02) que compõe a Amazônia Legal é formado por uma extensão territorial de 1.248.042,515 km², e possui 144 municípios³⁷. O município de Santarém-PA ocupa posição estratégica na região Oeste Paraense, principalmente, por ser destacado centro de distribuição de produtos e de realização de serviços nas mais diversificadas áreas.

O município de Santarém-PA se estabelece como um centro de referência acadêmica. A criação da UFOPA em 2009 constituiu um marco representativo no processo de emancipação, difusão e produção de conhecimento em diversas áreas do conhecimento. Diante do contexto territorial, a realização de estudo na área educacional se evidencia como um desafio frente ao enfrentamento de problemáticas na educação básica, dentre as quais, proponho-me a investigar sobre a identidade docente. Por suas peculiaridades econômicas, sociais e acadêmicas, a cidade de Santarém-PA foi credenciada para ser a capital do pretendido Estado do Tapajós.

Figura 02: Mapa político do Estado do Pará

³⁷ Disponível em, http://www.pa.gov.br/O_Para/opara.asp, acessado em 08.01.2015.



Fonte: IBGE (2015).

A destacada dimensão territorial do Estado do Pará requer esforços compartilhados para o enfrentamento do atual cenário de baixa qualidade de ensino no estado, o que é evidenciado quando se observa os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referentes ao ano de 2013, na qual a média do Estado do Pará foi de 3,4, valor abaixo da meta que era de 4,0. Os diferentes atores que discutem, constroem e promovem a educação escolar trazem consigo a responsabilidade, não somente de buscar encaminhamentos para melhorar os indicadores educacionais, mas, sobretudo, potencializar a formação de cidadãos críticos e reflexivos frente à realidade contextual em que estão inseridos.

Formação de professores na Amazônia e a articulação com a Educação Básica

A ocupação do espaço amazônico reiteradamente foi e, ainda tem sido respaldada legalmente pelo Estado brasileiro. Neste sentido, apresento como recorte temporal o início da década de 1960 aos dias atuais. A minha intenção de apresentar os movimentos ocupacionais para Amazônia é apresentar genericamente

as problemáticas relacionadas ao uso dos recursos naturais que decorreram/decorrem da implantação dos projetos na Amazônia. Théry (2004) destaca que a corrida populacional a esses projetos deflagrou um fluxo migratório que ocorre permanentemente e as principais formas de acesso aos diferentes espaços geográficos da Amazônia ocorreram via rio Amazonas, rodovias Belém-Brasília, BR-364, Transamazônica e outras, e acrescenta que este fenômeno migratório ocorre permanentemente.

Brito (2001) destaca que a intensificação das frentes de ocupação e uso do solo amazônico foram financiadas, principalmente, pela Agência de Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e Banco da Amazônia S. A. (BASA), ou seja, o Estado empreendeu ações para o desenvolvimento na Amazônia. O histórico aponta que as frentes de investimentos para a exploração de recursos naturais foram os principais responsáveis pela ocupação desse território.

O mesmo autor evidencia que os financiamentos dos diferentes projetos de desenvolvimento para a Amazônia trazem em seu escopo a desarticulação entre os aspectos sociais, ambientais e econômicos. No sentido de que, as diretrizes norteadoras das políticas de ocupação na Amazônia privilegiaram o crescimento econômico em detrimento às dimensões sociais e ambientais. O reordenamento e incremento populacional tanto para zona urbana, quanto para zona rural dos municípios influenciados direta ou indiretamente por tais projetos promoveu interferências diversas, dentre elas, a interferência cultural que motivou alterações no modo de convivência das populações tradicionais, favorecendo o que o Brito (2001) tipifica de fragmentação social.

Em relação à dimensão ambiental, os fins econômicos dos projetos promoveram e, ainda hoje promovem a exploração indiscriminada dos recursos naturais renováveis e não-renováveis, em tal medida, que os prejuízos deles decorridos são pouco mitigados a curto, médio e longo prazo, a fim de que ocorra a manutenção da diversidade faunística e florística. Além dessas problemáticas, a perda de fertilidade do solo e poluição dos mananciais hídricos contribuem

negativamente para manutenção da qualidade de vida do Homem e dos demais seres vivos. No bojo desse processo das ações desenvolvimentistas, se faz necessário um amplo debate em todos os níveis de ensino sobre a temática de desenvolvimento sustentável, na qual os problemas decorridos do mesmo têm capilaridade de ordem planetária. Concordo com Morin (2003), quando destaca que o desafio da educação e do ensino consiste em estabelecer uma cultura de compreensão e reflexão à altura da complexidade das problemáticas que envolvem essa temática, por meio de uma perspectiva multidimensional.

Neste sentido, para o mesmo autor, trata-se de superar a visão fragmentada de compreender os fenômenos e isso pode ser realizado por meio do estímulo ao educando para desenvolver a capacidade de integrar saberes, ou seja, contextualizar a informação à realidade local e global. Morin (2003) esclarece que a formação do aluno nesta direção é possível, mediante ao estabelecimento de sete princípios, conhecidos a seguir: 1 – princípio sistêmico e organizacional; 2 - O princípio “holográfico”; 3. O princípio do circuito retroativo; 4 – O princípio do circuito recursivo; 5 – Princípio da autonomia / dependência; 6 – O princípio dialógico; 7 – O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento.³⁸

As orientações para a formação de professores, com vistas a superar a concepção fragmentada do processo ensino-aprendizagem se faziam, sobremaneira, já que isto é pouco evidente na lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, que criou as diretrizes para a regulamentação do ensino de 1º e 2º grau, dentre outros aspectos que traziam orientações sobre as políticas educacionais que vigoraram até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, a medida em que, no âmbito da formação de professores instituiu

³⁸ De acordo com Autor Morin (2003), o princípio 1, diz respeito a ligação entre a parte e o todo e vice-versa; o princípio 2, evidencia o paradoxo das organizações complexas, em que não somente a parte está contida no todo, mas, o todo inscreve a parte; o princípio 3, aqui evidencia que o efeito e a causa exercem influência um no outro; o princípio 4, Traz a noção de autoprodução e auto-organização, isto é, somos produtos e reprodutores do sistema; o princípio 5, destaque que somos seres auto-organizadores, porém, dependentes de energia para nos mantermos vivos; o princípio 6, destaca que dois princípios ou noções que excluem um ao outro assumem o caráter indissociável e; o princípio 7, o último princípio, é o “da percepção à teoria científica, em que todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas”.

ínfimas contribuições à valorização da profissão docente para atuar neste período. Além do mais, neste contexto, projetos foram instalados, os quais, em seus fins formativos previam elevar o nível de instrução de professores que atuavam no ensino de 1º e 2º graus, conforme disposto do artigo 29 e 30. Em síntese, a obrigatoriedade vinculada à promoção de formação continuada para professores e especialistas em Educação que atuavam nos níveis de ensino da educação básica estava condicionada apenas à orientação, para que os sistemas de ensino estimulassem a realização de formação, o que representava uma lacuna à atenção aos profissionais da educação para agir num contexto de complexidade.

Foi a partir da aprovação da LDB, 9394/1996, que ocorreram avanços significativos, em relação à formação continuada dos profissionais, tal intento está demarcado nos artigos 61 aos 67³⁹. Da mesma forma, a LDB como marco central da educação brasileira permitiu a flexibilização de ações entre os entes federados e a criação de pareceres, diretrizes, resoluções e outras leis para o campo educacional.

Ao considerar o Plano Nacional da Educação (PNE), no decênio de 2001 a 2011, em relação as 28 metas sobre a *formação professores e valorização do magistério* é pertinente destacar que numa perspectiva mais ampla houve avanços quanto à valorização do magistério, o que não é minha intenção de neste trabalho realizar aprofundamento por razões da complexidade que envolve o estudo sobre a temática. Quanto aos princípios⁴⁰ que orientam a promoção de cursos de formação

³⁹ TÍTULO VI...Dos Profissionais da Educação...Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

⁴⁰ a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia

previstos no PNE supracitado, merecem reflexão a concepção de atividades formativas, pois, reitero esta consideração, com a exceção das três experiências de formação que relatei no primeiro capítulo, os demais cursos que participei ao longo de minha atuação profissional proporcionaram orientações determinantes para uma formação com sólida matriz teórica, em detrimento aos outros princípios.

No exercício reflexivo de atribuir que no plano prático, avanços foram consolidados no que tange à formação de professores, por outro lado, compreende-se que da leitura e da observação da cultura escolar⁴¹ existe a necessidade de melhorar efetivamente a promoção de ensino de qualidade na educação básica e, a realização de formação continuada para professores em serviço tem a contribuir nesse processo, principalmente, se resguardadas às orientações do PNE⁴² e de outros documentos oficiais orientadores da educação básica, como instrumentos para potencializar o desenvolvimento de experiências pedagógicas inovadoras.

Considerando a formação de professores em serviço como meio de potencializar a inserção da discussão sobre diversas temáticas na educação escolar e/ou na não-escolar tinham/têm em muito a contribuir no processo de discussão sobre o papel da educação no processo de ensino-aprendizagem no contexto amazônico. Neste sentido, é no contexto das orientações para as políticas de formação de professores dadas a partir 1990, período em que o Estado vem timidamente buscando a valorização da formação continuada em detrimento da formação inicial, que se impõe o desafio aos formadores de promover ações

nos programas de formação; i) trabalho coletivo interdisciplinar; j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

⁴¹ A referência ao termo *Cultura Escolar* está relacionada com a perspectiva de compreensão dos atores do contexto escolar como, professores, diretores, técnicos em educação e comunidade escolar, em relação às problemáticas evidenciadas e os possíveis encaminhamentos à resolução das mesmas.

⁴² Faço um destaque quanto ao PNE (2014) aprovado através da Lei Nº 13.005 em 25 de junho de 2014, no sentido de que esforços sejam empreendidos pelos diferentes segmentos educacionais para a promoção dentre outras metas educacionais para o decênio 2014-2023, para o cumprimento da meta 15 que versa sobre Formação de professores e, da meta 16 relacionada à Formação continuada e pós-graduação de professores, bem como, das estratégias elencadas para subsidiar a implementação das referidas metas.

formativas que potencializem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas na educação básica.

Neste mesmo entendimento a autora Mizukami (2002) alerta quanto à necessidade de reflexão, seja por gestores, seja por pesquisadores da área educacional, acerca dos fins da oferta de curso de formação inicial em regime acelerado aos profissionais da educação, pois, segundo a autora, esse processo de aceleração transfere para a formação continuada ou em serviço a responsabilização de garantir as necessidades formativas para o professor em atuação quanto aos saberes da profissão que deveriam ser desenvolvidos na graduação, principalmente, quanto à articulação entre teoria e prática.

A própria LDB, por meio do artigo 62 evidencia a recorrência para a realização da formação continuada e em serviço de profissionais da educação, quando menciona que a formação continuada dos profissionais da educação ocorra “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996, p. 22⁴³). Embora o artigo represente um avanço, nele não ficam estabelecidas as orientações gerais para a formação de professores, o que autoriza a realização de eventos formativos aligeirados apoiados na perspectiva da racionalidade técnica.

Em relação à LDB, o artigo 61 menciona que a realização da formação de profissionais da educação será promovida em regime de colaboração, facultando a cada ente federado a liberdade de constituir parceria com as instituições de ensino superior para a implementação de atividades formativas para os professores, sejam elas na modalidade presencial e/ou à distância.

Embora os artigos 61 e 62 da LDB representem avanços quanto às diretrizes sobre a formação de professores, Mizukami (2002) alerta quanto à ausência de orientações em relação à formação de professores, a fim de que elas sejam

⁴³ Paginação relacionada a um documento em formato PDF convertido a partir da versão em html no site do governo federal.

concebidas na perspectiva de uma política nacional de formação permanente de professores, ou seja, que a formação seja percebida como um processo *continuum*, num movimento articulado entre a formação inicial, continuada e as experiências de vida profissional docente e, que a oferta de formação continuada represente as reais necessidades formativas do professor.

A falta de uma política de formação de professores em serviço que contemple docentes de diferentes áreas de conhecimentos, níveis e modalidade de ensino, segundo Freitas (2007) abre espaço para a oferta de cursos aligeirados de baixo custo financeiro, cujos fins privilegiam a transferência de técnicas pedagógicas para os professores reproduzirem em sala de aula com os alunos. Nesta ótica, o professor participa passivamente no processo formativo, e para tal, de modo contrário à autora defende a necessidade de redirecionamento das políticas de formação inicial e continuada de professores como projeto de emancipação social da profissão docente.

A partir da compreensão das relações constituídas via mão dupla entre a escola e universidade que defende a conjugação de esforços para gestar a formação de professores em serviço na educação básica se torna compreensível a existência de uma lacuna quanto ao valor da escola nesse processo, isto é, o que existe é a falta de compreensão e hierarquização do Estado e da Universidade em relação à Escola, isso se observa a partir da não consolidação dessa relação entre Escola - Universidade e, Escola – Estado que seria fundamental para o desenvolvimento educacional.

Sob essa perspectiva, a escola é estigmatizada como um espaço desprovido de sentidos frente às relações que se desenham em seu contexto escolar, além disso, existe a compreensão distorcida de que nela não se produz conhecimento e, sobremaneira, as necessidades formativas do contexto escolar pouco tem a contribuir para a discussão e construção coletiva da formação de professores em sentido amplo.

Conforme destacado anteriormente, a LDB assinala abertura para o estabelecimento de parceria entre a escola e a universidade para o desenvolvimento

de formação de professores. Concordo com Veiga (2002), Garcia (1999), Imbernón (2011) e outros autores, quanto à recorrência da aproximação entre a universidade e a escola, para que nesta se desenvolva a formação de professores em serviço e, não somente isso, mas, sobretudo, para que as problemáticas que dela emergem sejam mitigadas na elaboração de propostas formativas aos professores. Os autores defendem a necessidade dos professores participarem ativamente na construção do processo formativo e que, ele potencialize o atendimento das necessidades formativas da escola e, a fim de que, sobremaneira, estimulem a promoção de práticas pedagógicas inovadoras na educação básica.

Neste sentido amplo, a formação continuada de professores em serviço não deve ser compreendida como o único aspecto que interfere na melhoria da qualidade de ensino na educação básica, bem como, na identidade profissional docente e no desenvolvimento dos saberes docentes na atuação docente. Entretanto, compreendo que por meio da formação permanente, tanto o Estado, quanto as instituições formadoras, assumiriam estratégias que levassem à promoção da valorização pessoal e profissional docente. Imbernón (2011) destaca a necessidade de aspectos a serem dimensionados no processo formativo do professor, tais como: a excessiva responsabilização que assume em relação ao ensino-aprendizagem, a extensiva carga horária trabalhada, a baixa remuneração, precárias condições de trabalho docente e, principalmente, o baixo prestígio social da profissão, aspectos estes, que coadunam para tornar fracassada a profissão do magistério.

Concordo com Imbernón (2011) quando assinala que a profissão docente não se desenvolve, apenas com a realização de formação continuada, mas, sobretudo, com o dimensionamento de múltiplos aspectos, conforme apresentado no parágrafo anterior. Segundo o mesmo autor, a formação deve favorecer ao professor a orientação necessária para que ela seja compreendida como “um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho” (idem, p.51). Nesta perspectiva, a formação permanente para a mudança e a incerteza segundo Imbernón (2011, p. 50-51) deverá ser norteada a partir dos seguintes eixos de atuação,

1. reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa; 2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores; 3. A união da formação a um projeto de trabalho; 4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc; 5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

O autor defende como concepção de formação que se privilegie a articulação teórico-prática, no sentido de que, mediante o contexto da prática educativa o professor conscientemente produza conhecimento pedagógico e, que ele seja compartilhado entre os pares, de modo a orientar a sua intervenção na educativa do contexto escolar. Da mesma forma, Imbernón (2011) evidencia que a formação deve estar vinculada ao projeto de trabalho coletivo situado ao contexto escolar, e que neste percurso formativo autentique espaços para reflexão coletiva e crítica frente às práticas docentes individualistas historicamente desvalorizadas e marginalizadas, assim, favorecendo a criação da cultura do trabalho coletivo na escola com a finalidade de promover o desenvolvimento profissional da instituição educativa.

Ao realizar estudos sobre formação inicial e continuada, Veiga (2002) identifica as mesmas inquietações dentro de uma perspectiva de formação do professor *tecnólogo*, ou seja, em relação à formação compreendida e desenvolvida na dimensão técnica, para que a partir dela o professor reproduza acrítica sistematicamente em sala de aula. A autora defende a formação como espaço que potencialize mudanças frente às necessidades formativas gestadas pelo Estado. Neste sentido, defende e credencia a formação como espaço para reflexão sobre as tessituras da profissão docente, tais como: as condições de trabalho, a melhoria salarial, a planificação da carreira docente e o incremento da organização da categoria.

A perspectiva de formação de profissionais da educação como *agentes sociais de mudança* que Veiga (2002) orienta para o desenvolvimento de ações

formativas deve possibilitar o resgate da função social da escola, principalmente, por meio da promoção do ensino aos educandos com base em princípios e valores de cidadania, buscando responder às demandas da contemporaneidade. Ainda, para a autora, a formação deve ter como pano de fundo a *profissão docente*, e ela deve ser fundada no trabalho colaborativo, interdisciplinar e as competências devem ser compartilhadas entre formadores e professores no intuito de criar uma atmosfera de cooperação e, mais que isso, potencializar a promoção de práticas pedagógicas a partir de temáticas que emergem da realidade social, cultural e ambiental dos educandos.

Segundo Veiga (2002) a formação de profissionais da educação nesta direção empreenderá a prática reflexiva e emancipatória pautada nos seguintes pilares: a) construção e domínio dos saberes da docência; b) unicidade entre teoria e prática; c) a ação coletiva; d) a autonomia no contexto dessa perspectiva de formação; e) a explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola e f) a preparação para o magistério como uma tarefa complexa e inerentemente política.

Veiga (2002, p. 86) defende que o projeto pedagógico da formação de professores como *Agente Social de Mudança* envolve sua concretização no exercício pleno da profissão do magistério. Nestes termos, a formação continuada não deve ser definida como um produto e, sim como um “processo de criação constante e infundável”. A autora credencia a parceria entre a escola e a universidade como um caminho fecundo para minimizar os fracassos educacionais, principalmente, a partir do desenvolvimento da formação de professores centrada no contexto da escola pública.

Neste sentido, compartilho a figura 03 proposta por Veiga (2002) acerca das possibilidades relacionais possíveis no âmbito da formação cujo escopo contemple a profissão docente em seu sentido amplo, conforme está ilustrado a seguir:

Figura 03: Relações evidenciadas na formação do professor como agente social.



Fonte: Veiga (2002)

Figura 03: Adaptada de Tardif apud Veiga (2002, p. 86).

As possibilidades de relações potenciais para o desenvolvimento do trabalho colaborativo no processo formativo são as seguintes: a) formação inicial e continuada; b) formação inicial e pesquisa; c) formação continuada e pesquisa; d) pesquisa sobre o trabalho pedagógico e pesquisa colaborativa com os docentes e estagiários; e) formação inicial e pesquisa colaborativa com os docentes e os estagiários recorrente e f) formação continuada e pesquisa sobre o trabalho pedagógico. As múltiplas possibilidades relacionais acenam para uma formação contextualizadora quando viabiliza, dentre outros aspectos, a construção do saber e o aprimoramento de competências construídas pelo docente na sua práxis pedagógica, ou seja, “no agir concreto e situado na ação do professor” (VEIGA, 2002, p. 89).

Imbuído da intenção de promover contribuições para o debate ampliado acerca da formação de professores centrada na escola, apresento sete princípios da formação de professores que o autor Garcia (1999) considera válidos e recorrentes, são eles: a) formação de professores como um contínuo; b) integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; c) ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; d) articulação, integração entre a formação de professores

em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores; e) integração teoria-prática; f) isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva e; g) princípio da individualização [...] (idem. p. 27-29). Para ele a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoa e como profissionais..

As reflexões sobre formação de professores tecidas a partir de contribuições teóricas de Imbérnon (2011), Veiga (2002) e Garcia (1999) não têm a intenção de esgotar o debate sobre a temática, mas, sobretudo, de compreender que elas compartilham perspectivas, que corroboram as orientações para o desenvolvimento da formação, com vistas à valorização da profissão docente, e que, sobretudo, contribuem para a construção da identidade profissional docente aos contextos onde foram desenvolvidas. Colares e Colares (2013) atribuem valor à formação de professores, à medida que ela evidencia caminhos potenciais para que, o grande contingente de professores da educação básica venha a desenvolver práticas pedagógicas inovadoras. Os autores destacam a necessidade de um reaprendizado frente aos saberes docentes que culturalmente foi sedimentado a partir das experiências de formação de que participaram, pois tal movimento exerce influência na identidade docente.

No contexto amazônico, existe um movimento decorrente de experiências formativas que sistematicamente vem reafirmando e consolidando a aproximação entre a universidade e a escola, sejam nos contextos formativos na universidade e/ou no contexto escolar. Tal investimento, construído por meio do diálogo, tem viabilizado a ampliação do sentido da formação, o de descaracterizar a formação pela formação, mas, fundamentalmente tem como pano de fundo o desenvolvimento da profissão docente. As experiências têm sido objeto de estudo e investigação⁴⁴ e suas socializações com a comunidade acadêmica têm se realizado por meio de

⁴⁴ O estudo/investigação evidencia a que faço referência relação com a formação inicial e/ou continuada.

eventos científicos da área, publicação de artigos, dissertações de mestrado, tese de doutorado, livros e outras publicações.

Experiências de Formação de Professores na Amazônia

Nesta seção, socializo, panoramicamente, a realização de algumas experiências de formação de professores desenvolvidas em diferentes contextos amazônicos. Busco realizar uma análise individual e não aprofundada dessas produções, mas, com o cuidado de destacar suas potencialidades contexto em que se desenharam em diferentes espaços territoriais da Amazônia. Nesse caminho, apresentarei produções que resultaram de estudos sobre formação de professores, cujo contexto envolve a aproximação entre a universidade e a escola.

O levantamento sobre estudos realizados na perspectiva de formação de professores é demarcado à região amazônica. Tal escolha não exclui ou pormenoriza experiências formativas desenvolvidas em outras regiões do Brasil. Neste sentido, tenho o propósito de socializar em quais cenários amazônicos vêm se desenvolvendo experiências de formação de professores estabelecidas por meio da parceria entre a escola e a universidade e, a partir desse universo levantado, evidenciar apontamentos à necessidade de realização de atividades dessa natureza para professores que atuam na educação básica na região Oeste Paraense.

A produção acadêmica em Educação e de Educação em Ciências tem desvelado considerações relevantes acerca da realização de experiências de formação de professores, através das quais as ações de formação têm buscado a valorização do contexto escolar. Há que se considerar que existe um longo caminho a ser percorrido para garantir a formação continuada de qualidade ao grande número de professores em atuação na educação básica no cenário amazônico de complexidade e diversidade, porém urge o desafio de formar cidadãos críticos e

reflexivos. Os programas de pós-graduação na Amazônia⁴⁵ têm contribuído por meio da produção de conhecimentos sobre a temática de formação de professores, principalmente, decorrida no contexto da parceria entre a escola e a universidade.

O Clube de Ciências criado em 1979, na UFPA pela professora Terezinha Valim Oliver Gonçalves com o objetivo de “ser um ‘locus’ de formação inicial” (GONÇALVES, 2009, p. 115), teve sua expansão para diferentes contextos e em diferentes de regiões do Pará, como também para a cidade de Santarém-PA, no ano de 1988 quando da criação do Grupo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (GPADC)⁴⁶. O Clube de Ciências tem como princípio a promoção da iniciação científica para alunos da educação básica, bem como, a formação de professores de Ciências e Matemática.

O contexto Clube de Ciências da UFPA foi objeto de estudo em diferentes produções, como em pesquisas realizadas por Gonçalves (2000), Reale (2008) e por outros autores. O trabalho dissertativo de Reale (2008) buscou investigar o Clube de Ciências como espaço diferenciado de formação de professores. Neste trabalho, a autora traz reflexões sobre saberes docentes, identidade docente e aspectos diferenciais do Clube de Ciências como espaço de formação. A temática estudada pela autora tem aproximação com o trabalho que estou desenvolvendo no mestrado em Educação, no âmbito da categoria *identidade profissional docente*.

O trabalho de dissertação de Barros (2004), que discute a escola como espaço privilegiado para formação de professores, investigou dentre outros aspectos, a organização do tempo e dos espaços escolares, no contexto da Escola

⁴⁵ Os Programas de Pós-graduação no estado do Pará, Universidade Federal do Pará - UFPA (ICED – Instituto de Ciências da Educação, IEMCI - Instituto de Ciências e Matemáticas), Universidade Estadual do Pará - UEPA; no estado do Amazonas, Universidade Federal do Amazonas - UFAM (ICED – Instituto de Ciências da Educação), Universidade Estadual do Amazonas – UEA, Universidade de Rondônia – UNIR.

⁴⁶ Em levantamento documental realizado por Figueiredo e Barolli (2014), no ano de 1991, a nomenclatura GPADC é redefinida para Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico. Detalhamento em FIGUEIREDO, Nilzilene Gomes de; BAROLLI, Elisabeth. A história do CPADC de Santarém-PA em uma perspectiva psicanalítica de grupo. In: DUARTE, Dércio Pena; JACOMELI, Maria Regina Martins; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Teoria e prática em educação mediada pela pesquisa. Santarém – PA: Gráfica Litorânea, 2014.

Cidade Emaús em Belém-PA. Do contexto investigado, a autora destacou a escola como espaço alternativo em potencial à formação de professores, além, de promover a prática reflexiva para o engajamento frente à realidade do aluno. Para a autora, a realização da formação de professores no contexto envolve o dimensionamento de tempos e espaços escolares.

Em estudo doutoral, Brasileiro (2010) buscou investigar as experiências de vida e as suas influências na profissão docente com um grupo de professores das séries iniciais do ensino fundamental que atuaram na rede pública municipal de Porto Velho – RO e participaram de formação continuada do projeto intitulado *Graduando na Escola Viva*. O projeto em questão envolveu a parceria da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho - RO. Nesta pesquisa foi constituída na aproximação da escola e da universidade através da parceria, não somente a formação de professores, mas, a realização do estudo.

Na publicação do livro dos autores Leite, Almeida e Ghedin (2008) evidenciei no segundo capítulo, a discussão acerca da necessidade da aproximação da universidade com a escola. No trabalho em questão isso ocorreu a partir da construção do desenho de uma proposta de estágio no curso Normal Superior da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), no estado do Amazonas. Nas ações previstas, os estagiários foram motivados a vivenciar o contexto das escolas públicas de Manaus, para que, desta realidade do estágio supervisionado pudessem realizar a reflexão sobre aspectos elencados pelos autores, quanto à formação do professor pesquisador: qualidade relacional e atitudes básicas; a pesquisa como momento privilegiado para a reflexão e a perspectiva interdisciplinar nas pesquisas.

Na Amazônia, a literatura sobre formação de professores vem crescendo. Dentre elas podemos destacar o livro *Formação de professores de ciências e matemáticas: desafios do século XXI*, organizado por Gonçalves (2013), que apresenta uma coletânea de artigos resultantes de estudos e pesquisas sobre a temática. As investigações foram realizadas com professores que atuavam na educação básica e no ensino superior, inclusive destaque como aspecto relevante do

livro a heterogeneidade das temáticas investigadas. Neste sentido, observo um movimento imbricado para o enfrentamento dos desafios da formação de professores neste século XXI, o que, sobremaneira, estimula a orientação para a firmamento de um desenho/redesenho de aproximação da escola e da universidade, principalmente, na articulação entre a formação inicial e continuada de professores.

Outra coletânea de pesquisas sobre formação de professores na Amazônia, foi publicada em 2009 por Colares e Rocha (2009), resultante de estudos realizados por pesquisadores da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e da Universidade Federal do Pará (UFPA)⁴⁷, bem como, de outras universidades brasileiras. Os estudos transitaram pela formação inicial e continuada de professores e, alcançaram tessituras de diferentes temáticas no campo educacional. Nesta obra já é percebido o investimento pessoal e financeiro para desenvolver ações de formação de professores do campo no município de Santarém-PA, conforme observo nos estudos da autora Rocha (2009).

Em seu estudo de doutoramento, Rocha (2007) discute a formação docente de quatro professoras do campo, no município de Santarém-Pará. Dentre outros apontamentos evidenciados pela autora em relação à formação continuada de professores está a necessidade de ampla participação da universidade, principalmente, no sentido de que os programas de formação continuada viabilizem a aproximação com a escola. Além disso, a autora anuncia a importância de que os currículos dos cursos de formação continuada privilegiem os saberes docentes que emergem do contexto escolar.

Trevisan (2009) busca estabelecer a compreensão da prática pedagógica orientada à formação para a cidadania no ensino de Ciências. A pesquisadora evidenciou, dentre outros aspectos investigados que, a prática docente dos participantes da pesquisa constituía relação com os seguintes princípios: aprender a conhecer e a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Neste sentido, a partir dos

⁴⁷ Neste livro existem publicações resultantes de estudo no município de Santarém-PA, nesse período, o Campus Universitário de Santarém ainda estava vinculado à UFPA. A compilação do estudo está demarcada em dois trabalhos desenvolvidos por Ximenes-Rocha e Ximenes-Rocha *et al.*

princípios apresentados, a autora destacou considerações concernentes: ao currículo dinâmico e flexível, à organização institucional, aos Fóruns escolares, aos projetos coletivos, a socialização de experiências pedagógicas.

Dias (2015) ao realizar estudo com professores em uma escola multiseriada, evidenciou que os professores que trabalham neste estabelecimento de ensino desenvolvem o seu trabalho pedagógico à sua maneira, à sua própria vontade, sem, contudo, ter formação apropriada para esse trabalho. A autora destaca ainda que se considerar a infraestrutura escolar, bem como, a realização permanente de formação de professores que atuam no campo.

Martins (2009) em pesquisa realizada com professores de Ciências e Matemática, destacou em suas considerações, aspectos relacionados à formação de professores de Ciências e Matemática na modalidade à distância, tais como: qualidade de conexão para acesso à internet, a redefinição do tempo escolar para que o professor possa participar da formação continuada, bem como, a necessidade de conhecer as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), tendo em vista que as tecnologias são comuns no cotidiano da vida do aluno, e por esta demanda, o professor deve recorrentemente promover o diálogo permanente com esse aluno no contexto escolar.

Lima (2009) em seu trabalho dissertativo, no qual propôs a investigar uma proposta de Educação à Distância para a formação de professores de Ciências ressaltou algumas demandas que, para o autor precisam ser superadas. Sendo assim, a primeira, diz respeito à falta de domínio frente ao ambiente virtual *online*; a segunda está relacionada ao preconceito; e a terceira, a desconfiança que os professores manifestam quanto às potencialidade de um curso à distância. Neste sentido, o autor sugere que ao propor a formação à distância, inicialmente, deve-se conhecer o público-alvo, familiarizá-lo com o ambiente virtual.

O breve levantamento sobre a formação de professores relacionada ao estabelecimento da parceria entre escola e universidade, portou-se em demarcar que estudos vêm sendo desenvolvidos em diferentes contextos amazônicos, principalmente, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação. Este levantamento

não esgota e exclui outras experiências formativas desenvolvidas na Amazônia que não tenham sido aqui contempladas, mas, traz o indicativo da crescente preocupação em promover estudos sobre a temática em outros cenários da região. Outrossim, retomo novamente que a intenção nesta seção foi de constituir elementos corroboradores que motivem a realização de estudos sobre formação de professores que atuam na educação básica na região Oeste Paraense, principalmente, em relação à temática da identidade profissional docente.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR: espaço de (re)viver histórias vida e formação

Nesta seção, busco constituir a partir das narrativas orais de professores que vivenciaram uma experiência de formação de professores centrada na escola, os sentidos manifestados por eles em relação à construção da **Identidade Profissional Docente** no contexto de atuação na educação básica. Para melhor compreensão e interpretação das narrativas dos participantes investigados, recorri ao autor Nóvoa (1992) para compor os três eixos de discussão deste metatexto, ancorando-me ao que o autor denomina de **três AAA** que envolvem o processo de construção da identidade profissional docente. A opção pelos três eixos de discussão, os três AAA listados a seguir: ***I: Compreendendo a Adesão na formação dos alunos; II: O exercício da Acção na prática docente e; III: O olhar para si e para o coletivo por meio da Autoconsciência***, se deu, porque julgo necessário optar pelos três eixos, à medida que compreendo que eles permitiram evidenciar os diferentes caminhos percorridos, as escolhas, as tensões, as visões de mundo demarcados no tempo e no espaço pelos professores pesquisados no âmbito de sua atuação docente.

A construção da Identidade Profissional Docente: as histórias de vida e de formação de professores da Escola Estadual “Madre Imaculada”

A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento do presente.

(JOSSO)

Ouvir os participantes investigados, proporcionar momentos de interação e descontração com os professores foi a opção que fiz para que, do contexto da conversa entre o sujeito investigado e eu, pudesse empreender uma escuta sensível sobre o que os professores tinham a narrar em relação às suas histórias de vida de formação e autoformação. Afirmo que orientação das narrativas dos professores ancoram interpretações e sentidos diversificados em razão das diferentes experiências formadoras vivenciadas por eles.

Nesta perspectiva, compartilho com Josso (2004, p. 40) o entendimento de que a experiência formadora tem o papel fundamental recorrente na aprendizagem construída na vida do sujeito, quando assegura que “essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”. Neste sentido, recorro às experiências de formação de professores marcadas em diferentes tempos e espaços, para estabelecer o interfaceamento cuidadoso para compor as histórias de vida acerca dos aspectos diferenciais sobre os caminhos percorridos pelos participantes da pesquisa para a construção da identidade profissional docente no contexto da educação básica.

Concordo com Josso (2004), quando sublinha que as narrativas dos professores e suas histórias de vida permitem que imprimam o conhecimento sobre si mesmo quanto ao que experienciaram, e as aprendizagens daí decorridas ao longo de sua vida. Josso (2004, p. 57) denomina esse processo como o movimento de “caminhar para si”, ou seja, a partir de conhecimento consciente em relação ao “que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural” (idem, p. 59).

Compreendo que esse movimento é construído ao longo das experiências formadoras e das relações estabelecidas no contexto do trabalho docente. Neste sentido, traduzo que a construção da identidade é tecida não somente em uma oportunidade formativa, mas, sobretudo, ao longo do convívio pessoal e profissional, entretanto reconheço que um desses momentos formativos foi o ciclo de formação de professores realizado na Escola “Madre Imaculada”, o qual contribuiu,

sobremaneira, para o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras na perspectiva interdisciplinar no segundo semestre do ano letivo de 2014.

A experiência formativa, da qual participaram os professores da Escola “Madre Imaculada” atuantes no ensino fundamental e médio, dentre os quais se incluem os participantes dessa pesquisa, demarco como o ponto em que se inicia o movimento interpretativo e descritivo/reflexivo em relação aos excertos memorialísticos relacionados à identidade profissional docente na perspectiva dos três AAA, que assinalo com eixos de discussão. Para encaminhamento das reflexões acerca das narrativas dos professores participantes da pesquisa, optei por sublinhar os excertos memorialísticos que se constituem objetos de análise da relação teórica com os autores da área.

Primeiro eixo de discussão: Compreendendo a Adesão na formação dos alunos

No primeiro eixo de discussão apresento uma narrativa pertinente ao **primeiro A**, segundo Nóvoa (1992), relacionado à **Adesão**, “*porque ser professor implica a adesão a princípios e a valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens*” (NÓVOA, 1992, p. 16). Neste eixo de discussão, analiso os seguintes aspectos: *a) como o professor compreende a formação do educando na atualidade à perspectiva de formação humana integral; b) o valor atribuído pelo professor ao diálogo que estabelece com o educando, bem como, a relação de confiança que busca autenticar no processo de ensino e de aprendizagem; c) e finalizo, com a reflexão acerca da responsabilização outorgada pela família e/ou pela sociedade ao seu trabalho docente.*

As falas dos professores participantes da pesquisa evidenciaram como compreendem as necessidades de formação do educando na atualidade. Neste sentido, sinalizam que essa formação carece de promoção de ensino que favoreça a formação humana em sentido amplo, o que envolve uma complexidade sobre a qual

o professor demonstra preocupação. Percebo existir o entendimento manifestado pelos docentes à formação humana integral.

Os depoimentos dos professores investigados sinalizam a constituição de um projeto educativo relacionado à formação humana integral. Neste sentido, dou a conhecer a compreensão do professor **Armando** sobre a formação do educando, quando manifesta que:

O aluno não precisa somente de conteúdo, eu não vou chegar a uma sala e chegar falando de Ciências, porque você tem que aprender isso [...], porque está no plano de curso, lógico isso é muito importante, mas, o aluno precisa se situar no mundo atual, ou seja, no atual cenário que a gente vive [...] situar o aluno no tempo e no espaço em que ele está é muito importante, e não simplesmente chegar à sala de aula e falar 'hoje vocês vão aprender sobre Biomas', e começar a falar de Biomas, [...] então associar aquela teoria a nossa realidade, ou seja, situar o aluno no espaço em que ele vive, o porque que ele está estudando aquilo [assunto] ali, qual a importância de ele estar estudando aquilo e em que isso vai contribuir para a sua vida. (Prof. Armando).

O professor **Armando**, em sua fala, evidencia que o exercício da docência exige que o professor visualize “os educandos, as crianças, adolescentes e jovens como gente e não apenas como aluno. Mais do que contas bancárias, onde depositamos conteúdos” (ARROYO, 2000, p. 53). Deste modo, observo nos princípios formativos relatados pelo professor **Armando** a preocupação por não restringir o direito à educação ao simples domínio de conteúdos, mas a partir deles orientar o aluno a relacioná-los com a realidade em que ele vive.

Essa maneira de pensar o modo de educação para crianças e adolescentes é observada no relato da professora **Carla**, quando ela se refere à sua função como professora na atualidade:

O professor é aquela pessoa que desafia o aluno constantemente a ultrapassar seus limites, se o professor não conseguir fazer isso é porque ele está pecando na sua tarefa primeira. A sua tarefa primeira não é encher a cabeça do aluno com muito conteúdo, mas preparar aquele estudante para enfrentar qualquer situação, que ele possa, no momento de necessidade usar tudo aquilo que você [professor] explicou dentro ou fora de sala de aula na vida dele, seja no contato com as pessoas que tenham nível social mais elevado, nível intelectual mais apurado. (Profa. Carla)

Em seu relato, percebo que a professora **Carla** considera como válidos os seus princípios educativos, na medida em que, para ela a formação do educando na

atualidade deverá garantir a promoção do ensino contextualizado. A reflexão manifestada pelos professores **Carla** e **Armando** sinalizam para o que preconizam as orientações das DCNEB (BRASIL, 2013, p.11), em relação às exigências formativas do educando de modo a favorecer “a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais”.

Nesse entendimento, o professor **Benedito** manifesta seu entendimento acerca da formação holística dos educandos, ao considerar que:

A formação do aluno não deve ser somente para absorver conhecimentos específicos, mas, formar ele como cidadão, ele deve ter consciência e cuidar do meio ambiente, um cidadão que respeita os direitos dos outros, um cidadão que sabe de seus direitos, mas, que tem obrigação de saber de seus deveres, uma formação mais completa, em que ele seja mais humano, tenha sensibilidade, que o aluno tenha uma visão social e política. Acredito que a formação do aluno deva ser nessa perspectiva. (Prof. Benedito).

Benedito, além de atribuir a importância do domínio dos conhecimentos disciplinares no exercício da docência, ressalta que compete ao docente empreender iniciativas proativas quanto ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam o educando a compreender-se como integrante do contexto em que vive. Além disso, o referido professor **Benedito** reivindica a necessidade de que o docente empreenda a formação na perspectiva da educação integral, na medida em que, manifesta o entendimento de que a formação do educando deve constituir os fins da promoção de objetivos de difusão e de compreensão dos direitos e deveres de vida em sociedade, para que, desta atmosfera o educando desenvolva a sensibilidade para compreender e agir no atual cenário político, econômico e social.

Os depoimentos dos professores acerca dos fins formativos que atribuem ser necessários empreender na atualidade, dizem respeito à formação do educando para o exercício da cidadania. Segundo Santos e Schnetzler (2003), a formação para a cidadania evoca a participação ativa do cidadão com pleno exercício de seus direitos e deveres. Nesse sentido, para os autores, a participação deve ser conquistada, e no âmbito do ensino contextualizado o educando deve sentir-se

inserido na realidade por ele vivida. Sendo assim, “a formação do cidadão implica a educação para o conhecimento e para o exercício dos direitos, mediante o desenvolvimento da capacidade de julgar, de tomar decisão, sobretudo em uma sociedade democrática” (idem, 34-35).

A professora **Francisca**, ao relatar sobre os princípios pedagógicos que compreende como necessários à formação do educando na contemporaneidade, destaca a necessidade do desenvolvimento do estudante numa perspectiva holística, o que está sublinhado no trecho a seguir:

A gente falando de conhecimento. Estou falando de conhecimento holístico e esse conhecimento é tudo, hoje o professor tem que ser multifacelar [...] O conhecimento holístico é o todo, e o conhecimento do todo que é a tua vida e as outras disciplinas que deve conhecer, então, o conhecimento de vida está todo relacionado, quando a gente fala em holístico, eu estou falando desde a célula-mater até chegar aqui. (Profa. Francisca).

No excerto destacado do relato da professora supracitada, ela manifesta sua vigilância quanto aos cuidados para ensinar o educando e afirma que o processo de ensino e aprendizagem não deve se reduzir à simples socialização dos conhecimentos do componente curricular com a qual trabalha, mas esses conhecimentos devem contribuir, sobretudo, para a formação ampla do educando, de modo que ele perceba a articulação dos conteúdos disciplinares sobre determinada temática estudada.

A fala da professora **Francisca** e as dos demais professores aqui apresentadas, chamam atenção para o que Morin (2003) credencia ser essencial na promoção do ensino na escola primária. Para o autor, os fins formativos devem proporcionar ao educando a associação do objeto de estudo ao ambiente em que ele está inserido, de modo que ele perceba as correlações e seja estimulado a visualizar possibilidades de integração de conhecimentos para tecer amplo entendimento em relação a determinado problema estudado.

Apresentados os princípios que os professores julgam pertinentes empreender na promoção de ensino, voltado à formação humana integral na educação básica, percebo que eles – os professores –, diante do estabelecimento

do contato com os alunos em sala de aula buscam imprimir valores para que a relação com as crianças e adolescentes seja duradoura e de confiança mútua. Neste sentido, os professores buscam permanentemente estabelecer o *diálogo* com os educandos, para que, por meio da *atenção*, esse estudante perceba-se valorizado no contexto educativo, bem como, por meio desse contato o professor busque alternativas pedagógicas que tenham relação com as exigências formativas de nosso tempo, o que fora relatado pelo professor anteriormente. Deste modo, Imbernón (2011, p. 41) valida a necessidade de inserção de planejamento, bem como a de que o do docente busque instaurar uma conduta em que ele seja um “facilitador da aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos”.

Assim, no âmbito desse encaminhamento observo que o professor **Pedro** tem clareza da necessidade de estabelecer proximidade com o educando, como ele próprio diz ‘dar voz ao aluno’. **Pedro** faz isso quando atribui um tempo de sua aula, para que o educando possa contar suas experiências de vida, conforme narra no trecho a seguir:

Os nossos alunos tem muita experiência. Agora, nós [professores] precisamos criar metodologias para que ele possa falar [...] Então eles [alunos] vão contando essas experiências, mas, tu precisa deixar eles à vontade para fazer isso, a nossa condição [professor] é nos colocar como aqueles que necessariamente precisam falar. Nós precisamos ver o aluno como aquele que também conhecimento, como aquele que também tem uma experiência para contar. Nós [professores] precisamos aprender a fazer essa troca de conhecimento, e às vezes nós não conseguimos fazer. Nós falamos o tempo todo e esquecemo-nos de deixar os alunos falarem. (Prof. Pedro).

O professor **Pedro**, menciona que ao possibilitar oportunidade para que os educandos se manifestem em sala de aula, não apenas desvincula o centro das atenções da aula somente para o professor, como também atribui potencial àquelas histórias como conhecimentos empíricos construídos nas relações que o aluno estabelece no seu convívio social. O professor **Pedro** percebe que ao fazer isso, ele está realizando a troca entre o conhecimento científico pertinente ao componente curricular que trabalha e o conhecimento espontâneo do aluno. A busca pela instauração do diálogo com o estudante é também uma preocupação da professora **Fernanda**, pois para ela:

O aluno ver no professor, não somente aquele professor que dar aula, ele quer conversar contigo, ele quer dizer coisas que aconteceu na vida dele. Então, temos que dá um pouco desse [carinho] para ele [...] Porque quando fazemos uma experiência diferente com os alunos, ele tende a chegar mais contigo, porque ele vê que o professor que faz coisas [aulas] diferentes, já com base naquilo que aprendemos [formação] é mais fácil de falar com eles. Eu vejo isso, principalmente, com os alunos do 6º ano, eles querem conversar contigo e contar o que aconteceu com eles, quer te contar o que deixou ele triste. (Profa. Fernanda).

A professora **Fernanda**, relata que em suas aulas procura demonstrar que o contexto de sua aula é um *lócus* fecundo para proporcionar um diálogo respeitador com o educando, faz isso, à medida que, ela afirma abrir espaço para escutá-los sobre suas expectativas, dilemas, frustrações e alegrias. Neste sentido, a referida professora **Fernanda** evidencia que ao criar vínculos e confiança com os educandos favorece, sobremaneira, buscar novos modos de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que corroborem à valorização da experiência de vida do aluno. A professora relata que por meio do desenvolvimento dessas experiências ela proporciona, não somente a socialização de conhecimentos científicos, mas, sobretudo atenção e carinho.

Os professores **Pedro e Fernanda** ao disponibilizarem tempo de suas aulas para escutar os educandos expressam relação com as orientações das DCNEB (BRASIL, 2013, p. 18), pois estas, evidenciam que,

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta [...] Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

A professora **Carla** entende que esse processo de interação em sala de aula deve ser construído na relação dialógica entre professor e educando, o que se percebe quando ela narra:

Quando eu tenho empatia fica mais fácil eu conquistar o aluno para a minha disciplina, mesmo que eles não gostem da disciplina. Educação é muito a questão afetiva, muito emocional, se eu como professor não gostar da turma, naturalmente ocorre à recriminação pelo professor e pelo aluno. (Profa. Carla).

A professora **Carla** ao deixar em evidência a pertinência do estabelecimento da empatia pelo professor, sendo que, para isso se deva proporcionar afeto aos educandos, credencia que ao agir em sala de aula dessa maneira estará cativando este estudante a gostar do componente curricular na qual atua. A professora **Carla** relata que, continuamente busca imprimir a efetividade na relação entre professor e aluno, ao desenvolver tal preocupação manifesta o cuidado quanto ao desenvolvimento das atividades trabalhadas em sala de aula nas turmas em quem trabalhou/trabalha, esse cuidado fica evidente quando ela manifesta que:

Aprendi que sempre eu deveria ter uma conversa aberta com os alunos, toda a atividade que fosse fazer deveria explicar o que eu pretendia com ela, aos poucos fui percebendo que deixar as coisas bem às claras facilitava o meu trabalho, passaram a me ouvir, a respeitar, porque sempre procurei manter um nível de respeito independente de idade, eu fui aprendendo a me impor dentro de sala de aula, em determinados momentos aprender a voltar atrás, a ouvir sugestões. (Profa. Carla).

Constato no relato da referida professora que ao garantir a equidade de tratamento aos educandos no âmbito do ensino na educação básica, ela toma consciência do valor que existe na realização de acordos prévios com o educando para a implementação de suas ações pedagógicas. Para a professora, essa iniciativa é uma regra em sua atuação docente, independentemente do nível de ensino em que atua. Nesta direção, a professora **Carla** considera que esta experiência lhe permitiu rever seus posicionamentos, como: o de aprender a ouvir e a validar a contribuição do educando, proporcionando, assim a participação mais efetiva dele nas atividades de sala de aula.

Partindo das compreensões evidenciadas nos excertos memorialísticos dos professores investigados é possível estabelecer relações entre os princípios e os valores considerados por eles como pertinentes à inserção no trabalho docente, e os aspectos que Imbérnon (2011, p.11) define serem necessários à sua inclusão na educação na atualidade, são eles: “aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais..., todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos”. Para o autor, tal exigência visa, sobremaneira, a instauração do processo de redefinição da docência como profissão, na medida em que novas habilidades e competências são exigidas aos professores. Esse processo

de redefinição é percebido nas vozes dos participantes investigados. Ao dialogar com Imbernón (idem, p. 12), percebo que,

começou-se a valorizar a importância do sujeito, de sua participação e, portanto, também a relevância que a bagagem sociocultural (por exemplo, a comunicação, o trabalho em grupo, a tolerância, a elaboração conjunta de projetos, a tomada de decisões democrática etc.) assume na educação.

Diante das exigências de redefinição da profissão docente, os professores manifestaram cuidado com o aprendizado de crianças e adolescentes ao investirem em suas potencialidades, o que para os professores **Pedro** e **Paulo** tudo começa com o incentivo ao estabelecimento da cultura da leitura entre os educandos. Trata-se de uma preocupação que emerge em função do reduzido interesse dos educandos pela leitura. O professor **Pedro** ao refletir sobre a formação na educação básica compreende que a falta de hábito de leitura limita o educando em sua formação, ao final do ensino médio, o que ele percebe na atualidade, quando compara com sua formação na educação básica, ao narrar:

Eu fiz o ensino fundamental, fiz o antigo segundo grau, mas, quando eu entrei na universidade foi para mim um grande choque, choque na carga de leitura que nós tínhamos. Em nosso primeiro semestre fomos fazer seis disciplinas e mais uma que era opcional e em cada disciplina obrigatoriamente você tinha três bibliografias que você tinha que apresentar uma síntese escrita e dessas três bibliografias a última prova para fechar a disciplina, o professor escolhia uma das três obras para nós relatarmos e depois fazia uma pergunta. Agora imagina o aluno que vem de uma educação básica carente [...], não tem o hábito de leitura e nós [professores] não desenvolvemos o hábito de nosso aluno ler tanto no [ensino] fundamental quanto no [ensino] médio. Quer ver acabar com o aluno é pedir para ele ler alguma coisa, nós não fomos acostumados a ler. (Prof. Pedro).

No depoimento de **Pedro**, ele evidencia uma realidade que merece reflexão e imprime a necessidade de redirecionamento e mudança nas atitudes docentes em relação ao incentivo dos alunos, tendo em vista que, o educando chega ao final do ciclo de formação na educação básica com uma defasagem de aprendizagem em decorrência da falta de hábito de leitura e de escrita, o que para Alves (2012), trata-se de duas tecnologias essenciais em qualquer processo de formação do indivíduo. Seguindo esse raciocínio expresso pelo o professor **Pedro**, o professor **Paulo** corrobora com outra perspectiva relacionada à falta de hábito de leitura, pois, para ele:

O conhecimento desse aluno, o que temos são alunos com pouca leitura, porque existe uma criação familiar que deve ser levado a aprender Matemática e Língua Portuguesa e isso tem todo um contexto histórico e a nossa [professores] luta é justamente para que esse campo de visão do aluno seja ampliado [...]. (Prof. Paulo).

O professor **Paulo** chama atenção para a necessidade premente, de que se estimule a cultura de leitura na escola, principalmente, que não se privilegie uma valorização no formato em que hoje está posto nas escolas, pois os pais dos alunos historicamente vêm considerando a importância da leitura associada somente ao componente curricular de Língua Portuguesa em detrimento dos demais componentes curriculares da Educação da Educação Básica. O que o professor **Paulo** relata parece refletir as orientações para a concepção de políticas de formação de professores, doravante, voltadas fundamentalmente aos professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Paulo, quando em seu relato menciona a necessidade de formar ‘o aluno leitor’, a preocupação por ele manifestada permite correlacionar, com recorrência da formação do próprio professor-leitor. Considerando que neste processo da promoção da ação pedagógica do referido professor ele está de algum modo, em formação, encontro em Lévy (1993, 1998, apud ALVES, 2012) o entendimento que, o incentivo à oralidade, à escrita e, a leitura constitui-se como tecnologias empreendidas no exercício da docência, de modo que, o processo de ensino-aprendizagem não se restringe a função de transmissão de conhecimentos prontos e acabado.

Conforme levantamento realizado no ano de 2014, no portal do MEC, constatei que a criação de Programas de Formação de Professores é direcionada aos professores que atuam no ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. Tal iniciativa do governo, sobremaneira, orienta as ações de formação dos entes federados para esse público de professores, o que se faz presente nos seguintes programas: Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; Gestar II; e Pró-letramento.

Evidentemente que as iniciativas estatais em relação à formação de professores têm a sua importância quanto ao atendimento de docentes que atuam

nas séries iniciais, bem como, os que atuam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, tendo em vista, que a leitura e a escrita são elementos essenciais na alfabetização. O processo de aquisição de conhecimento através da alfabetização tem que se recheiar, antes de qualquer coisa, com leitura e escrita. Essas duas habilidades devem ser cultivadas como função básica no processo educativo, uma vez que são instrumentos que permitem o indivíduo penetrar na cultura e ser penetrado por ela, como forma de acesso ao passado codificado e ao presente vivido na experiência direta. Assim, a alfabetização deve permitir ao educando sua participação no contexto cultural e social de forma eficaz. De acordo com Sacristán (2000, p. 46),

A alfabetização eficaz supõe colocar os indivíduos às portas do poder, o que implica a posse do conhecimento pelo domínio da linguagem. A alfabetização ilustradora (que hoje chamaríamos crítica, como Freire) é, antes de mais nada, a capacidade para participar na reconstrução cultural e social.

A intenção governamental, ao privilegiar a formação continuada para os professores que atuam na educação de crianças nas séries iniciais na escola pública certamente é superar a problemática da alfabetização quanto à aquisição da linguagem na fase inicial da escolarização. Em estudos realizados sobre essa temática Werebe (1994, apud SOUZA, 2007, p. 124) “apontam que a seletividade se concentra justamente nas séries iniciais, e a 1ª série, onde se inicia o processo de alfabetização é a mais atingida pelo elevado índice de reprovações e evasões”.

Mesmo diante do cenário em que um grupo minoritário de professores é assistido pela oferta de formação continuada, em relação aos professores investigados percebi que eles manifestaram o entendimento de sua função docente, que consiste em promover o ensino de qualidade para os educandos. Em contrapartida, a preocupação, o cuidado, a valorização que o professor proporciona aos educandos por meio de seus princípios e também pela implementação de seus

projetos de ensino em parte é valorizada pela família e pelo Governo do Estado do Pará⁴⁸.

A professora **Francisca** relata que a família tem atribuído ao professor, sobremaneira, grande responsabilidade pela educação de seu filho, isso demonstra que ela vem imprimindo pouco caso ao trabalho que o professor desenvolve na escola, no sentido de acompanhar o filho no desenvolvimento das ações propostas pelo professor. Ela narra essa preocupação quando é questionada sobre os aspectos que influenciam a docência na educação básica:

A outra intervenção que nós temos é da família, a família não cumpre o seu papel, porque se ela cumprisse o seu papel [...], a questão da atividade que nos temos se tornaria mais eficaz. (Profa. Francisca).

No relato da professora **Francisca** é possível perceber que a professora se vê isolada diante do processo de escolarização do educando, pois, a família não tem desenvolvido sua contrapartida de auxiliar nas atividades propostas em sala de aula. A professora **Antônia** compartilha da mesma inquietação quanto à inércia dos pais no zelo com a educação de seus filhos, ela narra como um dos grandes desafios ao desenvolvimento do trabalho docente:

Hoje em dia, eu vejo que as coisas foram mudando em relação à época que eu comecei a lecionar no em 2006, naquela época os pais ainda cobravam mais dos seus filhos em relação aos estudos, mas com o passar do tempo às coisas foram modificando, pois, percebemos que os pais não fazem mais essas cobranças dos seus próprios filhos como no passado, sinto que muitos fazem o que bem querem e entendem. Algum, sim, ainda tem aquele interesse, porém, outros não. (Profa. Antônia).

Observo que a fala da professora **Antônia**, esboça desalento quanto à falta de compromisso do educando, somente tem aumentado em comparação ao período em que começou a atuar na educação básica. Contudo, ressalta que existem pais que realizam o acompanhamento de seus filhos. Por conseguinte, depreendo do relato do professor **Paulo** uma inversão de valores dos pais para com os

⁴⁸ Para me reportar ao Governo do Estado do Pará utilizarei a sigla da SEDUC – Secretaria Executiva de Educação.

professores ao comparar a relação dos pais para com os professores, à época em que ele estudava na educação básica.

Em 1985 quando uma criança chegava com uma nota vermelha em casa, o pai pegava o boletim e perguntava por que você tirou essa nota. Em 2015, quando uma criança chega com uma nota vermelha em casa, o pai procura a escola, mostra para o professor e pergunta, porque que o filho dele tirou esta nota, como se a culpa fosse do professor. Para que tenhamos uma educação de qualidade, um acompanhamento maior da família, presença maior da família na escola, uma conscientização da família de que o aluno precisa da escolarização. (Prof. Paulo).

A forma como o pai do aluno se reporta ao professor hoje em dia evidencia a transferência de responsabilidade, por grande parte dos pais, instituída ao longo dos anos. O professor **Paulo** recorda com nostalgia como os pais realizavam um trabalho de acompanhamento na educação escolar de seu filho e como a presença dos pais na escola não era pontual ao final de cada semestre e/ou ano letivo como acontece hoje, para questionar o fracasso escolar do filho.

Neste contexto, em que observa o desprestígio do trabalho docente e o cuidado dos pais em relação aos filhos, a professora **Sandra** se manifesta relatando a necessidade de:

Haver um projeto em que possa trazer a família para contribuir, porque a família não está mais preocupada com os filhos, principalmente, como eu que trabalho para a periferia em que a gente observa alunos menores, que quem vai levar [na escola] é o irmãozinho maior porque os pais tem que trabalhar. É claro que nesses casos as crianças ficam à mercê, isso crianças de 6, 7 e 8 anos que elas sabem coisas que às vezes nós próprios [professores] não sabemos. (Profa. Sandra).

A professora **Sandra** diante dos desafios de educar na atualidade, considera ser recorrente a mobilização dos atores do contexto escolar quanto ao desenvolvimento de um projeto escolar, com vistas a resgatar a participação familiar no processo de escolarização de crianças e adolescente.

Na perspectiva relacionada a pouca disponibilidade dos pais frente ao acompanhamento dos filhos na escola, ao comentar sobre a pouca participação dos pais na escolarização dos filhos, a professora **Sandra** descortina duas situações que presencia frequentemente em uma escola que atua na periferia da cidade de Santarém-PA, uma relacionada à falta de acompanhamento aos filhos em rotinas

simples, como levar e buscar o filho na escola, bem como, outra relacionada ao fato de que, atualmente as crianças possuem conhecimentos de situações impróprias para a sua idade.

A situação exposta pela professora **Sandra**, bem como, pelos demais professores, narram a falta de compromisso dos pais com a educação da criança e do adolescente, o que fere o disposto no artigo 2^a da LDB (BRASIL, 1996, p.1), o qual atribui que,

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo em questão não explicita a exclusividade da educação de crianças e adolescentes aos professores. Deste modo, fica subentendido que compete ao professor conduzir um processo de mediação no ensino e na aprendizagem da escolarização de crianças e adolescentes. No entanto, face ao relato dos professores, tanto a família, quanto a SEDUC, sistematicamente, vem deixando de cumprir com o dever de contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente, quando atribuem em grande medida a responsabilidade da escolarização aos professores.

A participação familiar no processo de escolarização de crianças e adolescentes tem sua importância para a complementação do trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, pois, a família, ao fazer isso, estimula o estudante a perceber que as ações propostas pelos professores são referendadas por pais ou responsáveis. As vozes dos professores investigados evidenciam a necessidade de criação de estratégias que estimulem a participação dos pais no desenvolvimento de seu filho na escola. Tal consideração tem correlação com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) na seção 2, relacionadas às bases que prestam sustentação “ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado”. O inciso I desta seção

adverte que compete a esses segmentos “I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola [...]” (BRASIL, 2013, p. 17).

Mediante o contexto apresentado não seria inconveniente relacionar que hoje a profissão é pouco valorizada pela sociedade, à medida que, os professores pouco são compreendidos como pessoa, como ser humano com todos os sentimentos, emoções e necessidades pessoais e profissionais. Sobre tal clareza, entendo que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991, apud NÓVOA, 1992, p.15).

Observo que na fala do professor **Armando** ele traz outro entendimento concernente à valorização do professor, quando relata existir limitado reconhecimento da sociedade ao trabalho que os professores desenvolvem no contexto educativo, conforme ele narra a seguir:

A sociedade não reconhece o professor. Ela não te vê como parceira e são poucas as pessoas que te reconhecem como professor, que te apoia, pois a maioria das pessoas não te vê como pessoa, como ser humana, elas te veem como uma máquina. (Prof. Armando).

No depoimento do professor **Armando**, ele menciona que a sociedade pouco valoriza o docente que atua na educação básica, e deste modo, o docente labuta sozinho por uma causa que é de interesse coletivo, a *educação de crianças e adolescentes*, pois, as pessoas, a sociedade, o governo do estado não o veem como parceiro, mas, como uma máquina que executa comandos repetidamente e desprovidos de senso de bem-estar para usufruírem de qualidade de vida. Marcelo (2009) enfatiza que essa situação, anunciada pelo professor **Armando**, evidencia a *influência incompleta dos docentes*, quando a família muda sua relação com a escola e com o professor, e deixa de atribuir valor à educação escolar de seus filhos.

A professora **Fernanda** manifesta desencanto com a profissão, quando observa que a SEDUC-PA não valoriza o tempo extra que o professor destina ao cumprimento de atividades burocráticas.

Nosso governo [estado do Pará] não ajuda muito, de fornecer maior tempo para corrigir as atividades, trabalhos, nossos diários, o tempo de sala aula não permite fazer isso, e às vezes temos que levar as

coisas [atividades] para casa, isso acaba nosso lazer e deixar de cuidar do nosso filho para corrigir atividades, provas, isso é grande dificuldade essa parte burocrática. (Profa. Fernanda).

A sobrecarga de serviços burocráticos extraclasse que a professora **Fernanda** relata desenvolver soma-se a outras responsabilidades assumidas pelo professor, como o cumprimento de uma carga-horária extensiva em sala de aula, essas demandas dificultam os professores a disponibilizarem tempo para estudar, bem como, para participarem de modo afetivo do convívio familiar. Na narrativa da professora **Fernanda** parece existir a precarização do trabalho docente, quando a SEDUC-PA não procura estabelecer uma política de valorização dos professores da educação básica.

Concordando com Freitas (2007), estabeleço correlação com a preocupação da professora **Fernanda**, à medida que a autora alerta à necessidade do estabelecimento de diretrizes à carreira docente, principalmente, aos destaques que faço, para “a implantação gradativa da jornada única, com a concentração do professor em apenas uma escola, e jornada compatível com as responsabilidades e os desafios que a sociedade e as necessidades de formação humana lhe colocam” (FREITAS, 2007, p. 1205).

Reflexo desse processo de deterioração do trabalho docente é apontado pela professora **Carla**, que ao recordar sobre as circunstâncias conflitantes que a levaram a escolher a profissão docente, afirma:

[...] porque hoje eu não estaria sofrendo todo esse descaso do governo, passando por essas situações de ter que fechar BR-163 junto com os meus colegas, de ter que ficar brigando com diretor de escola, de ter que ficar sendo pressionado o tempo todo dentro da escola, porque o professor é uma pessoa e você é um professor, você não está professor, você é o tempo todo. (Profa. Carla).

É possível compreender o que a professora **Carla** comenta sobre o descaso do governo sobre o trabalho docente, que, diante das incertezas de escolher uma profissão, lembra que, caso soubesse que hoje os professores passariam por situações vexatórias na luta para garantir as melhores condições de trabalho, salários dignos e outros aspectos pertinentes ao trabalho docente, ela teria desistido da docência ainda na graduação.

A manifestação da professora **Carla** acerca da importância que atribui à profissão de professor é possível relacionar ao que parafraseia Nias (1991, apud NÓVOA, 1992), à medida que, para **Carla** ser professora é algo muito importante em sua vida como pessoa. Entretanto, ao relatar o contexto da greve de professores lotados na SEDUC-PA ocorrida no início do ano letivo do ano de 2015, ressalta que parte de sua pessoa não está sendo valorizada, à medida que, a greve cria um clima de instabilidade funcional na escola, gerando conflito entre governo e professores, bem como, no contexto escolar com o diretor da escola. A experiência vivenciada pela professora **Carla** e por outros professores da rede estadual presumem uma tentativa de chamar atenção da sociedade frente ao descaso do governo do estado do Pará para com a educação pública.

Diante desse cenário educacional, apresentados pelos professores pesquisados, percebo existir uma incipiente política de valorização do profissional da educação no estado do Pará, principalmente, quando se refere ao professor, pois o governo estadual não considera a profissão em seu sentido ampliado. A esse respeito concordo com Imbernón (2011, p. 46) quando ressalta que se torna necessário considerar a profissão docente à luz dos seguintes aspectos, “salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc., e, é claro, pela formação permanente”.

Como iniciativa de estabelecer uma síntese acerca das narrativas dos professores sobre o primeiro eixo de discussão, denominado, *Compreendendo a Adesão na formação dos alunos*, percebo que os professores compartilham, sobremaneira, de princípios e valores pertinentes à formação do educando na atualidade necessários à *formação humana integral, holística*, situada no tempo e no espaço em que o aluno vive. Tais intencionalidades evidenciam a compreensão do valor da contextualização do ensino na interface particular-universal, parte-todo, tendo como ponto de partida a Amazônia, especificamente o município de Santarém-PA.

Como medida de favorecer a consolidação do projeto educativo para crianças e adolescentes, os professores buscam estabelecer o *diálogo* permanente com os educandos, dando-lhes voz e vez na construção do processo de ensino e de aprendizagem que estão vivenciando. Neste sentido, os docentes investigados entendem que proporcionar *carinho, atenção, dentre outros aspectos* aos educandos apresenta-se como potencial para garantir uma relação de confiança entre o professor e o aluno.

Em contrapartida, os professores indicaram que a família pouco tem contribuído com o seu papel na educação dos educandos, responsabilizando os docentes pelo sucesso e, principalmente pelo insucesso na escolarização dos educandos. Nesse entendimento, os professores se veem sozinhos na função da educação de crianças e adolescentes.

Na fala dos professores pesquisados podemos perceber que há descontentamento em relação à política de formação inicial e continuada desenvolvida pela SEDUC/PA. De acordo com esses professores, tais políticas além de não trazerem significativas contribuições no sentido da valorização da profissão docente, também, pouco tem contribuído no processo de construção da identidade profissional docentes, à medida que, mesmo diante da complexidade das exigências educacionais postas aos professores na atualidade, desmedidamente, sistematicamente vem depreciando a profissão docente ao não viabilizar uma política de valorização do professor, em que esse professor fosse compreendido como uma pessoa dotada de sentimentos e emoções. Freitas (2007) alerta que esse processo de desvalorização da educação e da profissão é um legado histórico influenciado pelo capitalismo, o que termina por interferir, na qualidade da formação docente, bem como, nas condições de trabalho para exercício da profissão.

Para Nóvoa (2009) o quadro relacionado à perda de prestígio da profissão docente perante a sociedade configura-se como um desafio a ser superado, pois, historicamente a atuação docente foi valorizada nomeadamente reduzida à missão de ensinar a matéria aos educandos. Para esse autor, o momento no qual vivemos hoje demanda o desenvolvimento de iniciativas que reconsiderem a imagem da

profissão docente como “a mais complexa das atividades profissionais se encontra assim reduzida ao *status* de coisa simples e natural” (idem, p. 227-228).

Enfim, dando continuidade ao movimento de compreensão da construção da identidade profissional dos professores investigados compartilho as manifestações apresentadas por eles em relação ao segundo eixo de discussão: ***O exercício da Acção na prática docente.***

Segundo Eixo de Discussão: O exercício da Acção na prática docente

No segundo eixo de discussão utilizo as reflexões de Nóvoa (1992, p. 16), sobre as experiências dos professores, por concordar com ele que:

A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula.

Neste sentido, apresento excerto memorialístico sobre o que os professores julgam pertinente empreender em sua atuação docente, considerando os seguintes aspectos: *a) as influências às maneiras de agir na prática pedagógica; b) o papel da formação permanente de professores em serviço para o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar; e c) mobilização empreendida pelos professores para o desenvolvimento de experiências pedagógicas a partir de projetos de ensino.*

No processo de constituição das narrativas dos professores investigados percebi que, a partir dos diferentes caminhos que eles trilharam desde a sua formação no 2º grau, graduação e na própria atuação na educação básica os professores internalizaram e mobilizaram diferentes maneira de agir que lhes serviram/servem de referência em sua atuação docente (TARDIF, 2004).

Tardif (2004, p. 71) enfatiza que é no percurso de formação do indivíduo ao longo da vida que ocorre o processo da socialização, e nesse processo o indivíduo vivencia, experimenta “saberes”, que emergem do contato com “esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc”. Ao vivenciar a experiência, o indivíduo pode apropriar-se ou não no âmbito de sua profissão, bem como, procurar adaptá-la quando “comporta rupturas e continuidades”. Nas histórias de vida e formação dos participantes investigados observo indicações que as maneiras de agir na profissão docente foram influenciadas pela socialização pré-profissional, relacionadas às “experiências familiares e escolares dos professores”.

A influência na atuação do trabalho docente dos professores investigados tem diferentes origens. Em relação ao professor **Pedro**, o mesmo narra que:

Eu me espelho na minha mãe, que é professora, às vezes quando a gente saía da escola [João Sebastião] a gente passava na escola para vir com a mamãe, ficava esperando ela [sua mãe] e aí vendo como ela dava aula, na verdade, tem outra coisa nisso foi importantíssimo como eu fiz o curso de Magistério [segundo grau], nós fizemos os estágios e tivemos bom acompanhamento. (Prof. Pedro)

Como se verifica na fala do professor **Pedro**, na época em que ele era aluno da educação básica, rotineiramente, saía da escola em que estudava e ficava esperando a sua mãe na sala de aula onde estava desenvolvendo suas atividades de ensino e, nessa rotina observava atentamente os modos de sua mãe trabalhar em sala de aula, e foi esse exemplo de sua mãe que embasou suas primeiras experiências de sua atuação na docência.

Não somente, o exemplo de sua mãe, mas, sobretudo a experiência vivida pelo professor **Pedro** durante o estágio supervisionado em sua formação no curso de Magistério trouxe contribuições para a sua atuação como professor. A esse respeito, Pimenta (1999) argumenta que o futuro professor, ao vivenciar a experiência do estágio, terá contato com uma realidade educacional complexa na qual atuará brevemente, principalmente, em relação à sala de aula.

A professora **Carla** relata que, dentre muitos professores com, quem estudou na educação básica, o que atuava no componente curricular de História lhe chamou

atenção pela sua maneira de desenvolver as atividades de ensino com os alunos, a professora **Carla** relata como ocorreu esse processo, ao narrar que:

Os professores que mais marcaram a minha vida foram professores que normalmente não eram legalzinho, porque todas as práticas que eles faziam acabaram ficando na minha cabeça, que era a questão de divisão em grupo, ter objetividade, saber exigir na hora que eu queria [...], o conteúdo como se fosse narrado, eu tinha um professor de História que adorava fazer isso [...], os professores eram muito exigentes e acabei herdando algumas dessas características. (Profa. Carla).

A referida professora recorda que, sobremaneira, a objetividade constitui-se como uma grande virtude de seus professores no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, pois, ao fazer isso, o professor evidencia ter clareza de suas pretensões pedagógicas. A professora **Carla** ao relatar a maneira como o professor de História trabalhava em suas aulas, percebo que esta favorecia com que as atividades pedagógicas fossem prazerosas, e neste direcionamento, hoje a professora **Carla** busca permanentemente exigir responsabilidade de seus alunos em relação às atividades de ensino propostas por ela.

Tardif (2004, p. 71) alerta que existem muitas maneiras de ser professor. A constituição de grande parte dos saberes docentes é estabelecida na socialização pré-profissional, pois, os saberes da docência,

Não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Neste sentido, a professora **Fernanda** rememora que constituiu referência à sua atuação em três docentes, sendo, os professores Beto e Bete da Graduação e a professora Amanda da Educação Básica, o que é evidenciado quando narra que:

Dois professores que eu gostava muito, das aulas na universidade, era o professor [Beto] era muito dinâmico e a professora [Bete] também sempre foi muito dinâmica nas aulas dela, uma que eu não sabia fazer era que eles eram muito brincalhões nas aulas deles, mas, sabiam passar muito bem o conteúdo [...] eu já não sabia ser muito brincalhona com as crianças [alunos] na minha prática. Mas comecei a portar o perfil da professora [Amanda], ela não era muito brincalhona, mas, ela sabia chamar atenção da gente [alunos] a explicar o conteúdo de um jeito que a gente a respeitasse e via que ela sabia o que estava fazendo [...] não sei ser assim na sala de aula, mas, eu sei passar

atividades para eles que eles possam brincar, possam rir, mas que, eles aprendam com tudo isso. (Profa. Fernanda).

A professora **Fernanda**, rememora que a maneira extrovertida de promover a interação com os alunos chamou a sua atenção em relação aos professores com quem estudou, tendo em vista que a apropriação do lúdico por aqueles professores em sua formação na Educação Básica e na Graduação favorecia o bom desenvolvimento da prática pedagógica desses três professores. A professora **Fernanda** por compreender a pertinência daquelas práticas, principalmente, acerca da mobilização do processo de ensino e aprendizagem por meio da ludicidade, razão pela qual, hoje ela procura desenvolver atividades de modo parecido com seus educandos.

O professor **Benedito** narra que dois professores, um deles que era diretor do cursinho, onde estudava Inglês e o outro um professor da graduação, trouxeram referências quanto aos modos de sua atuação como professor. Isso está sublinhado em seu relato a seguir:

Eu me espelhei no professor, que era diretor da escola de Inglês. Eu gostava do jeito que ele dava aula. Na graduação eu gostei de um professor que usou boas metodologias, isso fez com que eu tivesse um progresso muito bom na graduação. (Prof. Benedito).

Percebo no depoimento de **Benedito**, que o mesmo, à maneira de **Fernanda**, atribui as principais influências para a sua atuação docente, sobremaneira, foram os professores, com os quais ele teve contado em diferentes momentos de formação. Nos excertos memorialísticos aqui delineados observo que os professores constituíram diferentes fontes de referência ao seu modo de agir docente no contexto educativo. Essas maneiras de agir foram tecidas ao longo de sua história de vida de formação pré-profissional, o que inclui as influências familiares, escolares e a formação inicial universitária (TARDIF, 2004). Neste entendimento, concordo com Tardif (2004, p.69), quando ressalta que a trajetória pré-profissional reserva ao professor, “um peso importante na natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício da profissão”.

Evidentemente que a trajetória pré-profissional tem sua importância na constituição dos saberes docentes, mas é na trajetória profissional que esses saberes são corporificados ao plano do exercício da docência e assumem um caráter temporal, à medida que, “são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira” (TARDIF, 2004, p. 70) e que são incorporados aos saberes experienciais. Segundo Tardif (2004, p. 48-49), tais saberes se constituem como:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente [...] São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-las, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

No movimento de desenvolver os saberes experienciais dos professores investigados constato que eles atribuem ao processo de interação com os colegas de profissão e do contato com professores formadores de cursos de formação que participaram o meio fecundo pelo qual, os professores incentivaram rupturas e continuidades dos saberes experienciais em sua atuação no contexto da educação básica.

A professora **Carla** ao narrar à atitude de um professor de matemática de uma escola da rede municipal de educação deixa transparecer o valor que ela confere à maneira desse professor interagir com os demais colegas, conforme é destacado a seguir:

Eu tenho um colega na outra escola que acho muito legal, porque ele trabalha com matemática, mas, ele é antenado com outras áreas de conhecimento, tu escutas ele falando Inglês, com a professora de Geografia, então, são práticas que a gente observa que estão começando a se tornar comum, o professor ele tem que sentir que ele não pode ficar no quadradinho dele, mas, tem alguns [professores] que ainda pensam assim. (Profa. Carla).

A professora **Carla**, ao fazer referência ao professor de matemática, comenta existir o senso de interação com outras áreas de conhecimentos por aquele professor. A referida professora, dignifica a atitude do professor de matemática de buscar conhecimentos de outros componentes curriculares para auxiliar na

promoção de suas aulas. Esse espírito de colegialidade tem se tornado comum entre os professores da educação básica, o que **Carla** expressa retrata uma realidade que percebo ser expressa por Tardif (2004, p. 53), em que:

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação.

Enxergo, nessas falas, relação com o que Tardif (2004) explicita em relação à necessidade que o professor manifesta de partilhar suas experiências com seus pares. A professora **Carla**, igualmente ao professor de matemática, o qual mencionou anteriormente, se solidariza com outros professores com quem trabalha, na medida em que ela:

Conversa com outros colegas, trocar experiências com o colega que trabalha na mesma série, isso vai me ajudando, pois, quando eu vou explicando para um professor o que fiz aquilo fica mais claro na minha mente para eu saber o que foi bom e o que foi ruim e o que não mais para ser feito. (Profa. Carla).

Em seus comentários, a professora **Carla** considera que a conduta de explicar uma experiência pedagógica por ela desenvolvida para outro professor da mesma série em que trabalha, permite-lhe desenvolver maior clareza em relação aos aspectos metodológicos nos quais percorreu, bem como refletir sobre os acertos e os erros e sempre que possível romper com ações que não merecem ser repetidas. Tardif (2004) ressalta que os momentos de trocas de experiências entre os professores possibilitam, dentre outros aspectos, que o docente atribua reconhecimento aos saberes disciplinares de outro componente curricular para compreender as problemáticas que emergem a partir de estudo de temáticas de interesse estudadas no contexto educativo.

Neste sentido, percebo existir a necessidade de se promover o ensino na escola pública, de maneira que professores busquem compartilhar saberes experienciais que constituíram no exercício da profissão, de tal modo, que o

professor de cada componente curricular seja acessível a essa integração e que tenham o discernimento que educar num cenário de complexidade em que vivemos hoje requer a aproximação entre os pares. Tal medida pressupõe que sejam viabilizadas medidas de integração no contexto educacional que se traduzam em melhorias na qualidade da educação de crianças e adolescentes por meio dos sete princípios⁴⁹ educacionais que mobilizam o educando “para um pensamento que une; são princípios complementares e interdependentes” [...], (MORIN, 2003, p. 93).

A complexidade de ensinar trouxe consigo a necessidade do professor desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a formação do educando nesta direção. Conforme foi discutido no primeiro *eixo de discussão*, o professor compreende quais princípios e quais os desafios que envolvem a formação do educando a atualidade.

Nesse contexto de exigências formativas do educando na contemporaneidade a troca de experiências emerge como uma necessidade premente para os professores promoverem o compartilhamento de práticas pedagógicas, e a partir delas, os docentes viabilizarem o desenvolvimento de práticas pedagógicas para que suas aulas sejam mais atraentes aos educandos. No bojo desse processo de discussão, os participantes investigados relataram que a formação de professores em serviço tem destacada contribuição à inovação da prática docente na educação básica.

Antecipo que os professores investigados empreenderam iniciativas relacionadas à inovação de práticas pedagógicas ao buscarem atenderem as orientações previstas nas ações do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) da Escola Estadual “Madre Imaculada”, no segundo bimestre do ano letivo de 2014. Nesse bimestre, os docentes da escola foram orientados sobre a elaboração de

⁴⁹ Os sete princípios educacionais, aos quais Morin referencia são os seguintes: 1. princípio sistêmicos e organizacional [...]; 2. O princípio “holográfico” [...]; 3. O princípio do circuito retroativo [...]; 4. O princípio do circuito recursivo [...]; 5. Princípio da autonomia / dependência [...]; 6. O princípio dialógico [...]; 7. O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento. (MORIN, 2003, p. 93-96).

projetos de ensino na perspectiva interdisciplinar, bem como, os professores buscaram incentivar os educandos a experimentar a iniciação científica.

Destaco que não é intenção desse trabalho investigar detalhadamente como foi o desenvolvimento de cada projeto em sala de aula, desde o princípio à sua conclusão, mas, pretendo, à luz dos relatos dos professores socializar um panorama de como ocorreu o desenvolvimento da experiência pedagógica dos participantes da pesquisa. Como preâmbulo à contextualização das experiências inovadoras na educação básica, apresento sentidos expressos pelos professores acerca da contribuição da formação continuada em serviço que vivenciaram ao longo de sua atuação docente como facilitadora à realização de experiência em questão.

Concordo com Imbernón (2011) quando propala que o desenvolvimento de atividades formativas não esgota e, nem tampouco, cumpre a função de resolver as problemáticas educacionais no âmbito da atuação docente, mas elas têm a função de publicitar orientações aos professores com vistas a melhorar o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Os professores investigados expressaram em seus relatos que a formação continuada de professores em serviço é um espaço fecundo, para que o docente busque melhorar a sua atuação docente na educação básica. Neste sentido percebo essa manifestação quando a professora **Fernanda**, narra:

Essas formações, esses encontros [ciclo de formação em 2014], eram um suporte que nós tínhamos para melhorar a nossa prática pedagógica. Antes, quando eu pensava que tinha que conviver com uma coisa chata [formação anterior que participou em Roraima], depois percebi que aquilo era válido para a nossa prática. (Profa. Fernanda).

A professora **Fernanda**, destaca, que o contato com a experiência de formação realizada na Escola “Madre Imaculada” permitiu a ela reconhecer a importância da formação que participou no ano de 2014 e, a partir dessa experiência, pode relacionar que as aprendizagens construídas, não somente nessa formação, bem como na que participou no início de sua atuação em Roraima, contribuíram para a orientação do seu trabalho pedagógico. Percebo que a professora **Fernanda** vai ressignificando os saberes experienciais (TARDIF, 2004)

ao longo das experiências de formação da qual ela participa. Tal entendimento é encontrado no professor **Pedro** quando narra que,

A cada formação tu tens uma nova experiência, experiência de vida, experiência didática e experiência pedagógica. Tu vais fazendo uma junção de muita coisa. (Prof. Pedro).

O professor **Pedro** manifesta em seu relato que não apenas uma formação, mas, cada uma das experiências de formação proporcionou aprendizagens ao longo de sua atuação docente, o que sobremaneira, contribuiu para o melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica. Ao trazer esta explicação, fica subjacente em sua fala a compreensão de que, sistematicamente ele faz o exercício de reintroduzir em seu trabalho de sala aula aprendizados apreendidos de cada programação de formação continuada de que participou.

Percebo que o relato do professor **Pedro** vai ao encontro das ponderações que Tardif (2004), no sentido de que, destaca a recorrência dos saberes da formação profissional, dos quais esse professor teve contato a cada experiência de formação, e os quais terminaram por somarem aos saberes experienciais de sua atuação docente. À semelhança do professor **Pedro**, o professor **Benedito** considera que a formação continuada tem destacada importância para a contribuição da melhoria da prática pedagógica do professor, conforme, expressa a seguir,

Acho que deve começar pela formação, curso de capacitação. Além disso, deve haver vontade dele [professor] de fazer as coisas, ou seja, de querer mudar e, que nem sempre nós temos, às vezes falamos que devemos fazer diferente [prática], que devemos mudar. (Prof. Benedito).

O professor **Benedito** destaca que o mesmo interesse que o professor desenvolve por participar da formação, ele deve manifestar pela promoção de atividades de ensino diferenciadas no âmbito da atuação na educação básica. Garcia (1999, p. 22) traz explicitações para o que os professores **Pedro, Benedito e Fernanda** manifestaram em suas falas em relação aos aspectos contributivos da formação continuada à prática pedagógica, no sentido de que o professor “é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento dos

processos formativos”. O autor destaca que além de participar de atividades formativas, o professor deverá assumir o compromisso visando alcançar melhorias em sua atuação docente e de seus pares através de contextos de aprendizagem.

O professor **Armando** evidencia que a formação continuada de professores em serviço, dentre outros aspectos, favoreceu o preenchimento de lacunas formativas oriundas da formação na graduação, o que se observa quando narra:

Essas [experiências de] formação que participamos quando termina a graduação, elas vão somar um pouco mais para a experiência que trazemos da faculdade. Você consegue na faculdade o conteúdo para o ensino da disciplina [Biologia], mas você não desenvolve certas habilidades, então, essas oficinas contribuíram no sentido de você melhorar como repassar o conteúdo na sala de aula, a forma como você faz determinadas abordagens e assim por diante. (Prof. Armando).

Armando, ressalta que a graduação contribuiu, sobremaneira, para compor a bagagem de saberes disciplinares (TARDIF, 2004) referentes ao componente curricular de Biologia, em contrapartida, proporcionou limitada formação pedagógica. Identifico no depoimento do professor **Armando** uma constatação apresentada por Gatti e Nunes (2009) de que os cursos de graduação privilegiam, sobremaneira, os saberes disciplinares em detrimento de outros saberes.

O professor **Armando** sublinha que as experiências de formação, das quais têm participado, proporcionaram o contato com estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de aulas diferenciadas no ensino de Biologia, o que lhe fez atribuir importância não somente aos conhecimentos didáticos do conteúdo, mas, sobretudo, a outros saberes docentes. Para Marcelo (2009, p. 119), trata-se de desenvolver “combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo a como ensiná-la”.

Ao apresentar a narrativa da professora **Francisca**, percebo que ela considera ser de fundamental importância a formação continuada, pois traz contribuições ao seu trabalho docente. Porém, considera que o profissional *pedagogo* deveria participar juntamente com o professor da ação de formação, da qual participa. Percebemos este ponto de vista quando ela relata que:

A capacitação ajuda muito, mas, a capacitação que tenha o entendimento geral, que tenha um entendimento pedagógico, ou seja, que os pedagogos estejam participando juntamente conosco e isso não há. Nós professores fazemos o trabalho, acredito que 50% do trabalho pedagógico [do pedagogo], então, eu posso dizer que no ensino fundamental é muito carente essa realização [...]. (Profa. Francisca).

O entendimento que a professora **Francisca** expressa acerca da importância da formação continuada para o seu trabalho docente, outrossim, ela ressalta a necessidade de que o pedagogo participe juntamente com os professores de encontros de formação, tendo em vista, que o professor recorrentemente se vê sozinho diante do desafio de preocupar-se em melhorar o seu trabalho pedagógico em sala de aula. A questão mencionada por **Francisca** põe em evidência o reconhecimento do potencial que o trabalho do profissional pedagogo tem para contribuir na prática docente. Marcelo (2009) traz entendimento a respeito do relato da professora **Francisca**, pois, em razão do pouco reconhecimento da competência pedagógica construída ao longo de sua atuação docente, traz pouca contribuição para a construção da identidade profissional docente é influenciada.

Por outro lado, a participação conjunta, tanto de professores como de pedagogos, no mesmo espaço de formação veicula, como potencial, a formação de professores centrada na escola. Tal medida demandaria uma reorganização no tempo e no espaço para que ambos participassem conjuntamente da formação. Corroborando com Mizukami (2002) sobre a necessidade de articulação entre professores e pedagogos para mitigar o trabalho pedagógico do professor envolveria, é necessária a redefinição do locus da formação continuada para dentro da escola.

Nesta compreensão, ao olhar para as narrativas dos professores investigados, elas evidenciaram conhecer a importância da formação em serviço, orientada a trazer ressignificados ao seu trabalho em sala de aula. As manifestações docentes permitem se relacionar com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, no que tange ao inciso X, do 5º parágrafo do Art. 3º, quando preveem o desenvolvimento da “formação continuada como

componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente” (BRASIL, 2015, p. 5).

A participação no ciclo de formação realizado no ano de 2014, para os professores da escola Madre Imaculada, trouxe contribuições para atuação do professor **Paulo**, pois ele ressalta que,

Quanto mais qualificações nós tivermos, melhores serão os trabalhos que serão apresentados não somente pelo profissional [professor], mas, também para quem ele está liderando [aluno] naquele momento. No caso do ensino básico, no ensino fundamental, nós temos um grupo de alunos que precisa de uma liderança, quanto mais formação você tiver, melhor será para você direcionar aquele aluno no ensino fundamental. (Prof. Paulo).

Paulo deixa transparecer em seu relato, a pertinência da formação de professores para o trabalho em sala de aula, no sentido de que, ela proporcione informações esclarecedoras quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio de projetos de ensino e de investigação. O professor **Paulo** esclarece que a realização sistemática de atividades formativas para o docente viabiliza a promoção conscientizada de metodologias de ensino, principalmente, para os educandos do ensino fundamental tendo vista que grupo de estudantes requer atenção diferenciada de liderança em relação do ensino médio. A preocupação desse professor em chamar a atenção do educando por meio de práticas pedagógicas inovadoras, constitui-se como parte de sua motivação profissional, pois, segundo Marcelo (2009) compete ao docente criar estratégias que viabilizem a aprendizagem, evolução e crescimento do estudante na atualidade.

No grupo de professores investigados constatei que o desenvolvimento de experiências de ensino na educação básica por meio de projetos, tornou-se um hábito para a professora **Carla**. Ela relata que a formação da qual participou no ano de 2014, na escola “Madre Imaculada” trouxe novos elementos relacionados ao trabalho com projetos, conforme ela narra:

Projetos para mim não era uma ideia nova, eu já trabalhava há bastante tempo, desde 2002, quando começaram a surgir às ideias de projeto o município logo fez encontros para poder nos termos noção e, ai veio à questão do desenvolvimento multidisciplinar, interdisciplinar [...], então, eu já trabalhava com projetos há muito tempo. Mas, dessa maneira científica foi nesse curso [em 2014, na escola

Madre Imaculada], tirando nossas dúvidas para produzir o trabalho escrito, porque o trabalho da prática eu conheço há muito tempo. (Profa. Carla).

O trabalho com projetos na perspectiva do trabalho interdisciplinar era/é uma prática comum para a professora **Carla**. A professora relata que a formação, da qual participou no ano de 2014, permitiu-lhe refletir sobre a organização do trabalho com projetos, na medida em que, a incentivou a desenvolver a leitura e a escrita científica. Segundo Alves (2012, p. 152) a leitura e a escrita são dois aspectos considerados essenciais em qualquer processo formativo, pois, elas “possibilitam aos sujeitos socializar seus saberes, medos e angústias em diferentes espaços de aprendizagem”.

A experiência pedagógica por meio de projetos de ensino na escola possibilitou aos professores produzirem individual ou coletivamente diferentes caminhos para a condução de trabalho com os educandos. Neste sentido, os projetos de ensino desenvolvidos corroboram o entendimento de Moura e Barbosa (2010, p. 28) quando conceituam “são projetos elaborados dentro de uma (ou mais) disciplina(s), dirigidos à melhoria do processo ensino-aprendizagem e dos elementos de conteúdos relativos a essa disciplina”.

Tal movimento instaurou o estabelecimento de diferentes iniciativas as quais se fecundaram estratégias diversificadas relacionadas ao desenvolvimento dos projetos educativos, o que sobremaneira, assumiu características de práticas interdisciplinares. Os professores, quando buscam desenvolver projetos de ensino com seus pares na educação básica, sinalizam para o que Fazenda (2012) julga necessário à construção das relações entre os docentes, as quais devem se dar por meio da parceria, o que para a autora, se deflagra quando o professor demonstra receptividade para o estabelecimento do diálogo com o outro professor do mesmo e/ou de outro componente curricular. Segundo a autora, em um projeto interdisciplinar “surge sempre de uma necessidade de troca, embora em certos casos possa iniciar-se até de uma insegurança inicial em desenvolver um trabalho interdisciplinar” (idem, p.84).

Essa insegurança inicial parece estar presente no depoimento da professora **Sandra**, pois, ao desenvolver o projeto sobre Hidrelétrica com os educandos sem a parceria de outro professor demonstrou certa insegurança, como podemos constatar em sua fala, a seguir:

Deu um desespero por não saber fazer projeto. [...] Eu percebi que trabalhar com projeto era bem científico. (Profa. Sandra).

Quando a professora **Sandra** anuncia sua preocupação acerca da condução do trabalho com projetos, é possível relacionar seu comentário com o que presenciei num dos encontros de formação no ano de 2014, quando fui orientá-la sobre as partes constituintes do projeto, bem como, sobre a parte escrita do resumo, as quais deveria apresentar na jornada científica da escola. Percebi que ela necessitaria de maior aprofundamento sobre a sistematização de projetos de ensino na educação básica.

Mesmo diante da incerteza e da insegurança para programar a prática pedagógica por meio de projetos, compreendo que os professores investigados empreenderam diferentes maneiras para o desenvolvimento em sua atuação docente, ou seja, encontraram diferentes maneiras, naqueles momentos convenientes a eles. Neste sentido, Nóvoa (1992) corrobora o entendimento sobre esse movimento construído por cada professor, porque nos identificamos com essa ou com aquela maneira de agir em sala de aula.

A professora **Fernanda** relata que trabalhar as ações pedagógicas por meio de projetos juntamente com a professora de Matemática no ensino médio, a levou a dividir responsabilidades, metas e estabelecer acordo com os educandos e atores da comunidade escolar para a efetivação da ação educativa na escola, o que ela expressa no excerto a seguir:

[...] Então fazíamos um cronograma de atividades com os alunos, e nessas atividades eu procurava trabalhar na minha disciplina, nas aulas, o projeto para a Língua Portuguesa e sobre a confecção de objetos decorativos e, também atividades voltadas para a Matemática (Profa. Fernanda).

Com o breve relato da referida professora sobre o que foi desenvolvido com outra professora de Matemática, mediante, ao atendimento do cronograma de atividades propostas, percebo que ambas as professoras tiveram o cuidado de não supervalorizar uma disciplina em relação à outra, à medida em que, ambos os componentes curriculares tiveram a função de contribuir para a compreensão dos educandos, sobre a relação entre os conhecimentos disciplinares e a temática em estudo, assim como a Reciclagem de Garrafa Pet.

O percurso metodológico da prática pedagógica desenvolvido entre a professora **Fernanda** e a professora de Matemática ultrapassou os limites dos dois componentes curriculares, pois, elas visualizaram como potencialidade trazer o enfoque do trabalho sobre a reciclagem de garrafa Pet, e fizeram isso por meio do estabelecimento da parceria com uma artesã, que promoveu oficinas de reciclagem para os educandos, conforme ela narra,

Então conhecemos 'uma oficinaira', chamada dona [Benta], que mora no bairro [Boa Fé], fomos com ela e observamos que tipo de material ela pode fazer e ela nos ensinou a fazer alguns objetos. Depois que conversamos com ela, propusemos para ela fazer duas oficinas para os alunos. (Profa. Fernanda).

A professora **Fernanda**, ao buscar aproximação com a comunidade escolar, por meio da colaboração de uma oficinaira para apresentar o processo de confecção de produtos artesanais a partir da matéria-prima de plástico na escola, estimula nos educandos o senso de valorização do trabalho que é desenvolvido pela oficinaira, como meio de garantir sua fonte de renda. Além desse aspecto, favorece que as crianças e adolescentes compreendam as potencialidades que o conhecimento não-escolar construído pela oficinaira, tem para contribuir com o ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Os excertos memorialísticos socializados até a presente parte desse texto sobre os percursos metodológicos adotado pelos professores quanto à realização das experiências pedagógicas por meio de projetos, permitem caracterizar que estas foram concebidas num cenário íntimo a uma *sala de aula interdisciplinar* (FAZENDA, 2012, p. 86). Segundo a autora, nesta sala de aula,

[...] a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Na sala de aula interdisciplinar a obrigação é alterada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento.

Nesse sentido, ao olhar e (re)olhar para os trabalhos relatados pelos professores investigados na atmosfera de uma sala de aula interdisciplinar (FAZENDA, 2012), observo nas narrativas dos docentes evidências relacionadas à promoção de atitudes interdisciplinares no contexto escolar e à construção das ações educativas por meio de projetos, sejam elas, relacionadas à aproximação entre os pares, ou em relação à participação dos educandos no trabalho em sala de aula. Sendo assim, professores e alunos, principalmente os docentes ao vivenciarem as experiências de ensino, mostraram-se disponíveis à construção do trabalho interdisciplinar na educação básica. Nessa perspectiva, a autora aponta que “a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar” (idem, p.86).

No movimento alcançado pelo professor **Pedro** e por uma professora de Química, com quem interagiu para a construção e o desenvolvimento da prática pedagógica, é possível compreender que a dupla de professores concebeu um trabalho interdisciplinar em sala de aula, o que é manifestado no relato do professor **Pedro** ao narrar:

Foi bem interessante, porque uma área das exatas e uma área de humanas. Então! Tu juntas a tabulação com a teoria, com os conceitos, com a reflexão. Então, a tua reflexão pode ser pautada naquilo que é tabulado, na quantidade de lixo que uma cidade produz, na coleta de lixo, então você tabula. A reação que vai causar o impacto que está causando, a degradação do ambiente, a mudança de paisagem. É uma junção de coisa que você não está somente na Química, já está na Geografia, História. Então, você não pode se prender somente numa disciplina. A tua disciplina está envolvendo todas. (Prof. Pedro).

O professor **Pedro** destaca o potencial que tanto o componente curricular de Filosofia em que o mesmo atua quanto o de Química em que atua a professora com quem compartilhou a ação pedagógica tem a contribuir para compreender a problemática do lixo na zona urbana da cidade de Santarém-PA, além disso,

ressalta que ambos os conhecimentos trabalhados em Química e em Filosofia permitem a socialização de conhecimento complementares entre si.

Fazenda (2012, p. 86) ressalta que nesse caminhar para a construção do trabalho interdisciplinar uma das questões recorrente “é a do respeito ao modo de ser de cada um, ao caminho que cada um empreende em busca de sua autonomia – portanto, concluímos que a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas”.

Ao narrar sobre a importância de articulação com outros componentes curriculares, como o de História e de Geografia, o professor **Pedro** destaca, que, que o estudo da temática sobre o lixo requer a articulação de diferentes saberes disciplinares (TARDIF, 2004). Neste sentido, a aproximação de diferentes componentes curriculares para desenvolver o estudo da temática apontada pelo professor **Pedro** implica no estabelecimento de um olhar multifacetado sobre o fenômeno estudado, o que justifica sobremaneira a necessidade de promover iniciativas pedagógicas em direção ao trabalho interdisciplinar.

Dado a conhecer outras experiências pedagógicas na perspectiva interdisciplinar, os professores **Armando** e a **Carla** desenvolverem o projeto conjuntamente com outra professora de Matemática. A professora **Carla** descreve que a prática favoreceu a realização de aulas combinadas com um dos dois professores não somente em sala de aula, mas, durante a visita de campo com o professor de Biologia, ao narrar que:

Eu fui contribuir com aquilo que conhecia na minha área, o professor de Biologia esclareceu uma série de questões relacionadas ao lixo, em relação ao chorume, em relação ao próprio lixo com a turma e aproveitei para aprender. (Profa. Carla).

Ao comentar sobre o trabalho desenvolvido em parceria com o professor de Biologia, é possível compreender que os dois professores realizaram o exercício de combinarem o tempo de aula para o compartilhamento de saberes disciplinares (TARDIF, 2004), bem como, mobilizaram o desenvolvimento de competências para socializar os conhecimentos com os educandos. Isso demonstra que os dois

professores estabeleceram uma organização na condução da aula de campo. A professora **Carla** ressalta que a aula de Biologia trouxe conhecimentos para ela e para os educandos, tal percepção quanto à contribuição dos conhecimentos de Biologia para os estudantes é manifestada pelo professor **Armando** em relação à aula desenvolvida no lixão de Perema⁵⁰, conforme descreve a seguir:

Eu lembro no dia em que os levei os alunos ao lixão de [comunidade] Perema, e a aluna viu lá o chorume, elas achavam que era o igarapé, depois quando nós fomos explicar que aquilo era o chorume, que era resto de matéria orgânica que tinha sido decomposta e era a parte líquida. (Prof. Armando).

O professor **Armando** enfatiza que os saberes disciplinares do componente curricular de Biologia alcançaram destacada importância ao estabelecer relação dos conhecimentos biológicos pertinentes à produção do chorume, tendo vista que buscaram responder ao questionamento levantado por uma estudante, quando manifestou desconhecimento da natureza físico-química daquele líquido, ao considerá-lo como parte constituinte do igarapé.

No ensejo, o professor de Biologia a partir daquela situação manifestada pela aluna prestou esclarecimentos acerca das problemáticas causadas pelo despejo do chorume no meio ambiente, tanto para os educandos quanto para a professora **Carla**. O professor Armando ao realizar sua aula no lixão de Perema oportunizou à professora **Carla** e, principalmente, junto educandos trabalhar habilidades concernentes à formação do cidadão crítico, no sentido de que, eles desenvolvam a capacidade de tomada de consciência para “analisar questões controversas que incluem conflitos de interpretações e decisões” (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007, p. 40).

Os professores **Paulo, Sandra, Benedito e a Antônia** desenvolveram individualmente as experiências pedagógicas por meio de projetos, mesmo, diante da impossibilidade de realizarem as ações através de parceria com outros professores, eles assumiram o compromisso de desenvolver a ação pedagógica

⁵⁰ O lixão de Perema fica localizado na comunidade de Perema, no Km 14 da Rodovia Santarém Curuá-Una. Fonte: <http://www.portalmuiraquita.com.br>, acessado em: 15.11.15.

com os educandos. Neste sentido, compreendo que esses professores buscaram desenvolver princípios formativos visando proporcionar melhor qualidade de ensino às crianças e adolescentes. A esse respeito, Marcelo (2009) ressalta que a estrutura e a organização escolar contribuem para o quadro de isolamento e de privacidade do professor em sala de aula, à medida que as normatizações terminam por inviabilizar mudanças nos tempos e nos espaços escolares impossibilitando o trabalho compartilhado entre os pares.

O professor **Paulo** ao desenvolver sua experiência de ensino sobre a temática de Drogas procurou trabalhar a ludicidade com os educandos, para que, eles pudessem socializa-la na I Feira Científica e Cultural. O depoimento desse professor evidencia como procurou trabalhar, ao narrar que:

Na feira da [escola] Madre Imaculada, eu busquei fazer um trabalho de teatro, onde eu pudesse sair um pouco do ensino cartesiano, o de montar uma bancada para o aluno ficar explicando o que é A ou B. Eu trouxe para uma peça teatral um contexto social, onde o mesmo [aluno] pudesse abordar, não somente a questão da droga, mas, também a educação e a questão familiar. (Prof. Paulo).

O teatro, foi a estratégia usada pelo professor **Paulo** para desmistificar a visão de que o componente curricular de História é a de transmissão de fatos históricos para crianças e adolescentes, contudo esse professor destaca que ao trabalhar dessa maneira teve a intenção de trabalhar a História como parte integrante da vida desse estudante, sendo que, as problemáticas sociais como o uso de drogas podem ser trabalhadas na compreensão de espaço e tempo possibilitando ao aluno um novo olhar sobre os processos históricos e sobre a temática estudada, por meio de um ensino contextualizado.

Nas temáticas desenvolvidas pelos professores investigados no contexto da educação básica, reconheço que existiu cuidado quanto à intencionalidade por promover o ensino às crianças e adolescentes na perspectiva de formação humana integral, ao promoverem o contato, estabelecerem momentos de discussão e a formação de opinião em relação às problemáticas vivenciadas pelos educandos, sejam, elas pertinentes a realidade local, ou a uma realidade global. Deste modo, percebo sentidos entre princípios e valores à promoção do ensino de crianças e

adolescentes, através das metodologias de ensino empregadas pelos docentes no segundo semestre do ano de 2014.

A partir dos diferentes caminhos escolhidos pelos professores para o desenvolvimento das ações pedagógicas no contexto educativo percebo que eles empreenderam atitudes que possibilitaram a evolução de autonomia no seu trabalho docente. Segundo Nóvoa (2009) esse processo de diferenciação na condução do trabalho pedagógico pressupõe a superação da cultura de padronização e difusão de modelos mundiais na condução do trabalho do professor de renovação, fenômeno observado nas narrativas dos professores investigados, quando eles buscaram empreender diferentes iniciativas pedagógicas por meio de projetos de ensino.

A experiência vivenciada e relatada de maneira sintética pelos professores acerca das práticas pedagógicas na perspectiva interdisciplinar revela que os docentes encontraram diferentes maneiras para desenvolver a prática relatada, as quais, de algum modo, foram desenvolvidas por meio da interface dos saberes experienciais (TARDIF, 2004) constituídos pelos docentes ao longo de sua atuação na docência, bem como, por meio das influências que a formação continuada de professores em serviço, as quais trouxeram contribuições para os professores melhor atuarem no contexto da atuação na educação básica.

Imbuído das evidências aqui apresentadas compreendo que existe uma realidade de experiências pedagógicas inovadoras que vem sendo desenvolvida na escola. Estas experiências, de alguma forma, foram vivenciadas a partir do aprendizado estabelecido por meio do ciclo de formação de professores centrado na escola vivenciado pelos professores no ano de 2014, na Escola “Madre Imaculada”, bem como, a partir de outras experiências de formação vivenciadas ao longo da atuação docente e durante a socialização pré-profissional que, de algum modo, influenciaram suas maneiras de agir na profissão docente. Da mesma forma, compreendo que existe a necessidade de que essas práticas sejam socializadas entre os próprios professores da escola e com os demais professores da rede estadual de Educação. Além disso, evidencia-se a necessidade de maior

colegialidade entre os professores da escola na qual se desenvolveu esse estudo e maior acompanhamento pedagógico ao professor para que, ele não tenha o educando como a única pessoa a testemunhar as experiências desenvolvidas em grande parte, na sala de aula. Por compreender a pertinência da reflexão alcançada no bojo das experiências desenvolvidas na Escola Estadual “Madre Imaculada”, dou a conhecer as manifestações dos participantes em relação ao último eixo de discussão, relacionado ao terceiro AAA (Nóvoa, 1992), denominado: ***O olhar para si e para o coletivo por meio da Autoconsciência***.

Terceiro Eixo de Discussão: *O olhar para si e para o coletivo por meio da Autoconsciência*

No terceiro eixo apresento reflexões relacionadas ao **terceiro A**, segundo Nóvoa (1992, p. 16)

A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva na profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Neste eixo apresento excertos memorialísticos dos participantes investigados relacionados ao reconhecimento acerca dos seguintes aspectos: *a) movimento de aceitação à mudança para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e a inovação que dela decorre o desenvolvimento do contexto da educação básica; b) a necessidade de promover a articulação entre teoria e prática; c) letramento científico da construção do trabalho com projetos, análise e tratamento de dados; d) professor compreender-se interdisciplinar no âmbito de sua atuação docente; e) a necessidade de redefinição do tempo escolar seja, em relação ao tempo disponível para a participação de formação continuada, quanto ao tempo necessário para o desenvolvimento da prática pedagógica por meio de projetos e; f) a competência reconhecida pelo trabalho desenvolvido por professores na educação básica.*

Os diferentes caminhos escolhidos pelos docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas na perspectiva interdisciplinar realizadas na Escola “Madre Imaculada” favoreceram a eleição de variadas maneiras de opções metodológicas para cumprir as metas estabelecidas para o cumprimento das ações. Segundo (NÓVOA, 1992), a construção da identidade docente é tecida quando o professor procura desenvolver o senso de reflexão em relação à mudança e inovação da atuação docente na educação básica.

O professor **Pedro** destaca a necessidade de empreender o processo de inovação em suas práticas pedagógicas e, para isso, considera que esse processo inicia quando o docente está disposto a participar de maneira conscientizada desse processo de inovação e mudança. A esse respeito, o professor **Pedro** comenta que:

Ele [professor] precisa inovar, e a grande questão é que muitos professores não querem ter trabalho de inovar, tu vai ter que te dispor de tempo para estar do lado do teu aluno [...], a primeira coisa é você se dispor a querer fazer. Para que você possa renovar tem que estar aberto a essa renovação que não acontece somente em sala de aula. [...] (Prof. Pedro).

Percebo que o professor **Pedro** desenvolve a percepção de que a inovação se constitui como desafio a ser superado pelo professor em sua atuação na atualidade, o que se relaciona às novas exigências do trabalho docente, à medida que o professor proporciona, inicialmente maior atenção ao educando e à condução de suas experiências pedagógicas. Observo que **Pedro** compreende a necessidade de inovação e isso faz, mediante, a sua disponibilidade à mudança em sua atuação em sala de aula, sendo assim, relata que a inovação e a mudança envolvem o aprendizado de compreender, tanto a sala de aula, como fora dela, como espaços em potenciais para mitigar o processo de renovação da prática pedagógica do professor.

Quando analiso o depoimento do professor **Pedro**, percebo que ele retrata uma questão importante acerca da inovação no trabalho docente, no que diz respeito ao novo conceito de profissionalização do professor (IMBERNÓN, 2011, p. 20), pois, esse docente “deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão”.

O professor **Paulo** relata que, a partir do processo vivido na construção e no desenvolvimento de sua prática pedagógica por meio de projeto pode refletir sobre a necessidade de dominar novas competências e habilidades para promover a experiência educativa por ele realizada, o que ele narra da seguinte maneira:

Apesar de ter o bacharelado como graduação, eu não tinha [informações] como estruturar o banner, como pesquisar, como trazer do teórico para o prático e vice-versa, como passar as informações para o papel, elaborar as questões na forma de síntese, tudo isso foi muito interessante para a minha pesquisa. (Prof. Paulo).

Através de projetos, você tirar [aluno] de sala de aula e trazer para campos de pesquisa, trazer maiores informações para esses alunos, bibliotecas, laboratórios, que os livros sejam não somente os didáticos, mas outros livros que estimulem a leitura, o próprio Programa Mais Educação já é um estímulo para que o aluno passe mais tempo na escola, não somente para gastar o seu tempo, mas, aprender com o tempo na escola. (Prof. Paulo).

Observo que o professor **Paulo**, manifesta compreensão face ao desafio a ser superado quanto à articulação entre a teoria e a prática, pois, diante da necessidade de promover a iniciação científica com os educandos ele percebeu suas limitações para conceber a articulação entre os conhecimentos de sua prática, ou seja, dos saberes experienciais (TARDIF, 2004) contemplados em sua atividade com os alunos, e os conhecimentos necessários à concepção, elaboração e produção final do trabalho de acordo com as normas de um trabalho científico.

A humildade evidenciada no relato do professor **Paulo** é transmitida por ele, ao relatar que a experiência lhe trouxe contribuições para refletir sobre a sua atuação no contexto escolar, à medida que, o trabalho com o projeto possibilitou ao professor valorizar diferentes espaços pedagógicos e programas educacionais existentes na escola.

O professor **Paulo** ao desenvolver discernimento em relação ao caminho construído para a concepção da ação pedagógica por meio de projeto ressalta o potencial dessa forma de trabalhar, pois tal forma permite ao professor orientar e ampliar as bases de pesquisa para o trabalho com os educandos para subsidiar e estimular o hábito da leitura e escrita. Segundo Moura e Barbosa (2010, p. 25), o trabalho com projeto visa à garantia “da melhoria de processos, de solução de

problemas, do atendimento de necessidades etc.”. Para o professor **Paulo**, dentre outros aspectos, foi possível criar estratégias mitigadoras para a promoção da leitura dos estudantes, condição elementar para o bom desenvolvimento da escrita.

A professora **Sandra** traz outra face relacionada à dificuldade da produção escrita, observada pelo docente, anteriormente citado. Ela percebe sua limitação quanto à sistematização do trabalho científico com os alunos, o que para ela se traduz em preocupação, ao narrar:

Eu percebi que trabalhar com projeto era bem científico. Desenvolvemos com os alunos, mas, a principal dificuldade é na parte da escrita do texto. Na prática, eu sei desenvolver, mas, na hora de passar para o papel que é difícil. (Profa. Sandra).

A professora **Sandra**, mesmo diante do desafio de organização da parte escrita científica, relata que convive com essa dificuldade, porém, ela transmite segurança quanto à forma como trabalha em sala de aula. Percebo que a professora deixa transparecer uma característica do saber experiência que, segundo Tardif (2004, p. 110), se concretiza quando o docente integra novas experiências aos saberes constituídos ao longo de sua atuação na escola, o que significa, “um saber-fazer que remodela em função das mudanças da prática”.

As dificuldades manifestadas pelos professores não se restringiram à organização da escrita científica. Relacionaram-se, também, ao processo de análise e tabulação de dados. Tal preocupação é relatada pela professora **Carla**:

Eu tinha acompanhamento de mais dois professores, do Curso de Biologia e de Matemática. Nós passamos questionários, quando foi na hora de fazer a tabulação, ninguém sabia. Então, para mim foi um problema seríssimo, eu senti falta na minha formação nesse sentido. Além disso, tem coisas que eu já percebi que tive que aprender informalmente. (Profa. Carla).

Ao versar sobre o seu despreparo e dos demais professores que participaram da ação para realizarem a análise de dados. Face ao relato da professora **Carla**, é possível tecer a seguinte observação, quanto à necessidade de desmitificação da imagem criada em relação ao professor de Matemática, a que esse professor cumpre a função de análise de dados, o que, em tese, não deixa de ser verdade se

for considerado exclusivamente, a partir de um tratamento quantitativo. Porém, para uma análise qualitativa, os professores encontraram dificuldades para a sistematização dos dados que possuíam, resultado do trabalho desenvolvidos com os alunos. Deste modo, os docentes carecem de aprimoramento quanto ao tratamento do material empírico coletado.

Ao falar sobre o trabalho realizado com os educandos, a professora **Carla** ressalta que é nesses momentos em que o professor deve buscar empreender a reflexão sobre a sua prática docente, pois, é por meio desse processo reflexivo que se adotam novas maneira para promover o seu trabalho no contexto educativo, conforme ela narra:

Uma que eu sinto que aprimorei o meu trabalho por meio da própria experiência, que a prática leva à perfeição, de acordo com que a gente vai trabalhando vai vendo o que deu errado, a gente vai atrás para inserir práticas novas e vai melhorando a prática. Algumas coisas eu acredito que é questão de leitura, eu procuro ler e estar informada com tudo o que é novo, porque eu acredito que a experiência do outro é importante para mim e tentar adaptar para a minha realidade [Língua Portuguesa]. (Profa. Carla).

A partir do excerto do relato da professora **Carla**, a referida professora ressalta que permanentemente, reflete sobre a sua maneira de agir em sala de aula, bem como, sobre determinadas metodologias adotadas por ela na promoção do ensino de Língua Portuguesa, principalmente, quando compartilha conhecimentos pedagógicos com seus pares. A professora **Carla** sinaliza que esse processo de mudança por ela estabelecido é sustentado pelo seu hábito de leitura, à medida que ela procura trazer as inovações para o âmbito de sua atuação docente a partir de reflexões teóricas. Percebo que a professora **Carla** exerce conscientemente a reflexão sobre a própria prática quanto ao desenvolvimento de sua atuação docente (ZEICHNER, 1993). Neste sentido, **Carla** desenvolve a ação reflexiva definida por Zeichner, assim:

[...] a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração “activa”, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que os justificam e das consequências a que se produz. (ZEICHNER, 1993, p. 18, grifo do autor).

A professora **Antônia** ainda não havia tido experiência de trabalhar com projetos por compreender que se tratava de uma tarefa de difícil realização e de algum modo percebeu que ao vivenciar a experiência compreendeu as potencialidades de trabalhar no componente curricular de Artes, conforme ela relata:

Eu não trabalhava com projeto porque eu achava difícil e complexo, mas, é possível encaixar, e trabalhar no conteúdo os determinados projetos junto com a interdisciplinaridade, eu pensei que a minha colega de sociologia fosse ajudar, no projeto com sua metodologia, acho que se isso tivesse acontecido nosso projeto se tornaria muito mais válido e enriquecedor. (Profa. Antônia).

A desconfiança inicial manifestada pela professora **Antônia** em relação ao caminho para inovação do trabalho docente na educação básica por meio de projeto, tem conexão com o que Imbernón (2011, p. 21) discorre sobre a compreensão de que parte de professores tem “visto a inovação como uma determinação exterior, artificial e separada dos contextos pessoais e institucionais em que trabalham”.

O ato de reconhecer-se interdisciplinar (FAZENDA, 2012) é perceptível no relato da professora **Antônia**, quando ela compreende a importância e a possibilidade de se estabelecer diálogo e parceria para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Neste sentido, acredita que se tivesse desenvolvido a atividade com a participação da professora de Sociologia poderia ter sido melhor realizada. Notadamente que o trabalho interdisciplinar decorre do ato do professor reconhecer-se interdisciplinar, trabalhar com as diferenças, com o novo, como destaca Nóvoa (2009, p. 227) de que é necessário que o professor desenvolva “sua capacidade de adaptação à diferença”.

Os excertos memorialísticos evidenciam que o trabalho interdisciplinar desenvolvido pelos professores da pesquisa corrobora a construção da identidade docente. Segundo Fazenda (2012, p. 47) a identidade docente se constrói por meio do trabalho de interdisciplinaridade na escola, “na qual o que importa não é tentar explicar as causas das ações e representações dos indivíduos sob determinada situação de vida, mas compreendê-las a partir da forma como elas ocorrem”.

Nestes termos, a identidade profissional docente é construída pelo professor no contexto de sua atuação na educação básica por meio de um,

Processo de tomada de consciência gradativa das capacidades, possibilidades e probabilidades de execução; configura-se num projeto individual de trabalho e de vida. Entretanto, não pode ser dissociado de um projeto maior, o do *grupo* ao qual o indivíduo pertence, às suas vinculações e determinações histórico-sociais no qual está inserido. (FAZENDA, 2012, p.48).

As iniciativas instituídas pelos professores investigados para o desdobramento das experiências pedagógicas na perspectiva interdisciplinar na educação básica evidenciaram o indicativo de tomada de consciência para o estabelecimento de atividades em grupo com maior frequência dadas às potencialidades que emergem desse processo de interação. Eles indicaram a necessidade de maior disponibilidade de tempo para a realização de estudo e construção de projeto, bem como para o desenvolvimento da ação educativa da escola e posterior socialização na escola.

A percepção que a professora **Fernanda** manifesta acerca das limitações encontradas para a realização das atividades de ensino, juntamente com a professora Química, indica a necessidade de redefinição do tempo escolar, à medida que, elas tiveram que adaptar as ações propostas à rigidez do tempo escolar, o que fica em evidência ao narrar que:

Foi um pouco complicado, porque, nós [professoras] trabalhávamos em dias diferentes. Eu trabalhava em uns dias e ela trabalhava em outros dias, então, como nós fazíamos, eu tinha um dia de folga que era de quarta-feira e, ela trabalhava na escola este dia, então nos reuníamos nos momentos do intervalo, para conversar como íamos desenvolver o trabalho, os objetivos de um trabalho, fazíamos na quarta-feira e no sábado. (Profa. Fernanda).

No caso de Fernanda, fica clara a doação de seu tempo livre, como também as dificuldades relativas à organização dos tempos e espaços escolares para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares por grupos de docentes, como destacam Barros e Gonçalves (2004) em estudos similares, os quais evidenciaram alguns desafios relacionados à formação de professores na escola, dentre as

considerações desse estudo, os professores afirmaram encontrar dificuldades para desenvolver a preparação de suas aulas, e isso fez com que os docentes construíssem autonomia profissional, o que eu percebo acontecer com a professora **Fernanda**.

A necessidade de reordenamento do tempo escolar para melhor desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares é percebido no depoimento da professora **Francisca**, como preocupação. A referida professora relata que, diferentemente, da maneira de como o projeto interdisciplinar é conduzido no ensino no ensino regular, o ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) envolve cuidado, tendo em vista que a grande maioria dos estudantes vive a realidade de trabalhar durante o dia e, por isso, defende a necessidade de redefinição do tempo para que esse público de educandos tenha tratamento equitativo, conforme narra:

As dificuldades [...] é o tempo, o tempo do aluno para pesquisa, pois a maioria dos alunos do EJA não disponibiliza de tempo para pesquisar porque eles trabalham o dia todo e [sendo difícil] integrar esses alunos no sábado, porque é trabalhoso e a maioria tem família constituída e tem seus afazeres nos finais de semana, mesmo assim, nós fizemos. (Profa. Francisca).

A preocupação manifestada no relato da professora **Francisca**, acerca do trabalho com EJA, indica a necessidade de redefinição do trabalho pedagógico com os educandos dessa modalidade de ensino por meio de projetos, tendo em vista que o professor deve considerar a situação social da maioria desses estudantes, pois, antes de serem alunos, grande parte deles trabalha todos os dias da semana e inclusive aos sábados e domingos. Além disso, esse aluno do ensino de EJA é pai de família, deste modo, todas essas condicionantes acenam para o desafio de estimular esse aluno a participar das aulas e requerem ser dimensionadas na construção de práticas para os educandos de EJA.

Percebo que, mesmo diante das adversidades que incorrem no trabalho com os educandos de EJA, a professora **Francisca**, mesmo diante das dificuldades, realizou as atividades propostas no projeto buscando estabelecer as devidas adaptações à prática pedagógica para atender esse público de alunos. Tal cuidado

da professora se configura como a maneira escolhida para desenvolver o estímulo nos estudantes a participarem ativamente das ações propostas em sala de aula, tornando assim, as aulas mais atrativas, em meio às exigências perpassadas pela SEDUC para o cumprimento de destacada quantidade de conteúdos programáticos⁵¹, o que a professora **Francisca**, mesmo diante da rigidez curricular e compartimentalização dos conteúdos, procura desenvolver nas suas aulas no ensino noturno já que inciso IV do artigo 4º da LDB, preconiza, “[...] oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 2013, p. 27).

Nesse caminhar para a inovação da atuação docente no contexto educativo por meio de práticas pedagógicas da perspectiva interdisciplinar, as dificuldades vivenciadas pelos professores emergiram em suas práticas simultaneamente. A fala da professora **Carla** traz um esboço acerca dessa realidade vivenciada pelos docentes, pois, assim como, a escrita científica se configurou como um obstáculo, o tempo disponível para ela organizar os trabalhos em sala de aula, sistematizar dados e socializar os resultados na comunidade escolar, não foi suficiente para realizar as ações satisfatoriamente, conforme narra a seguir:

A parte escrita foi um sofrimento, até porque ficou bem clara para ti essa dificuldade em relação a tempo, qual o tempo que nós temos para sentar e elaborar um texto, revisando, para ler e discutir a parte científica e incluir no projeto escrito. [...] o professor quando sai da escola aí começa outra parte do serviço dele, ele não deixou lá atrás, ele vai fazer pesquisa, preparar a aula da próxima semana, vai verificar o material pedagógico que ele vai precisar, ele tem que estar antenado com as novas práticas pedagógicas que vão surgindo, ele tem que corrigir um monte de exercício (Profa. Carla).

O depoimento da professora **Carla** traz o entendimento que a condução do trabalho desta envergadura demanda disponibilidade de tempo para desenvolver adequadamente as atividades pedagógicas em sala de aula. **Carla** destaca que a falta de tempo para o desenvolvimento das ações educativas, o cumprimento do planejamento previsto no projeto, produção escrita, entre outros aspectos, são aspectos que concorrem para instabilizar o trabalho docente inerente à mudança e a

⁵¹ Melhor aprofundamento em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=3962>, acessado em 02.11.15.

inovação (IMBERNÓN, 2011), pois, além disso, ela tem que disponibilizar tempo para a realização de atividades burocráticas inerentes à função docente.

O tempo disponível dos professores para participarem de cursos de aperfeiçoamento, constitui-se como um aspecto a ser dimensionado nesse movimento de mudança e inovação da prática docente, à medida que, concordo com Imbérnon (2011) quando advoga que a formação permanente de professores tem destacada contribuição à promoção de melhorias no desenvolvimento da atuação docente. Entretanto, é disponibilizado pouco tempo para o professor participar de encontros formativos. Em relação ao contexto do ciclo de formação realizado no ano de 2014, na Escola “Madre Imaculada”, a professora **Fernanda** narra que:

Eu gostei muito da formação, apesar de ter sido no sábado, quando precisamos descansar, mas, eu vi que a formação teve um grande êxito em nossa vida, principalmente, nossa vida em nossa escola, porque, eu revi algumas coisas que eu não lembrava mais, em relação, a elaboração de projetos. (Profa. Fernanda).

Ao manifestar suas considerações a respeito da formação continuada, **Fernanda** ressalta a importância da formação da qual participou, no ano de 2014 para o seu trabalho pedagógico, no sentido de que, por meio desse processo formativo pôde rever informações sobre o trabalho com projetos vivenciado por ela em outra formação da qual havia participado. Outrossim, manifesta descontentamento, pois os encontros eram realizados aos sábados, dia em que a professora poderia estar se dedicando à família e ao lazer. A mesma inquietação foi manifestada pelo professor **Benedito**, quando narra que:

Às vezes, a formação é realizada num horário inconveniente em certos momentos, pois são realizados nos sábados e muitos sábados são letivos e, como eu trabalhava em cursinho na época da formação [2014] eu não pude comparecer em muitos momentos [encontros] em função de ter outros compromissos. (Prof. Benedito).

O relato do professor **Benedito** esclarece que, devido ao curso ter sido realizado aos sábados, isso terminou por impossibilitar a sua participação em grande parte dos encontros de formação, pois, o mesmo, neste dia da semana atuava como professor em uma escola de Inglês. A fala do professor revela uma realidade na qual

os professores cumprem uma carga horária excessiva tanto na escola, quanto fora dela para conseguir melhor rendimento ao final do mês.

Neste sentido, diante das falas dos professores **Fernanda** e **Benedito**, é recorrente a compreensão de redefinição do tempo escolar, de modo que, os professores possam participar de cursos de aperfeiçoamento nos dias da semana, e não somente aos sábados. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013, p. 118) preveem a abertura para flexibilização da reorganização do tempo e do espaço escolar por meio dos seguintes instrumentos: regimento escolar e o projeto político pedagógico, à medida que,

Devem conferir espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

A orientação desse documento amplia a compreensão acerca do depoimento dos professores, de que a formação continuada deve se dar além do domínio de técnicas pedagógicas, sendo que, para isso envolva a instauração de encontros coletivos para que deles, fundamentalmente participem os profissionais da educação e a comunidade escolar, no intuito de buscar melhor organização do trabalho pedagógico do professor em sala de aula.

Percebi nos excertos memorialísticos dos professores investigados indicativos favoráveis de um trabalho para essa orientação ainda em germinação. As atitudes docentes relacionadas ao planejamento e execução de ações educativas interdisciplinares na educação básica foram experimentadas pelos professores investigados. Neste entendimento, a valorização de iniciativas dessa natureza por meio de socializações dos trabalhos realizados na escola ou fora dela evidencia que hoje vem se estabelecendo uma cultura contrária ao isolamento do professor, ao se valorizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da sala de aula.

Os depoimentos dos professores Carla e Armando evidenciam o reconhecimento da competência constituída na promoção da prática pedagógica

orientada por meio de projetos. Esse reconhecimento ocorreu inicialmente na escola ao realizarem a exposição na I Feira Científica e Cultura, além dessa publicação, os professores demonstraram entusiasmo e gratidão ao serem convidados para apresentarem seus trabalhos no Instituto Federal do Pará – Unidade de Santarém-PA, bem como, no III Seminário de Pesquisas de Ensino de Ciência e Matemática – III Seminário de Práticas no Ensino de Ciências e Matemática (SEPECIM) na UFOPA. Essa gratidão está expressa nos relatos dos dois professores:

Primeiro pelo fato de que os alunos acabaram adquirindo novos conhecimentos, segundo, eu aprendi a escrever melhor a questão dos projetos, terceiro, nós tivemos a oportunidade de apresentar esse trabalho na UFOPA. (Profª. Carla).

A professora destaca que aquela experiência trouxe contribuições para a ressignificação dos saberes experiências (TARDIF, 2004). A competência alcançada no desenvolvimento do trabalho sobre a temática do *lixo* proporcionou o reconhecimento para realizarem a apresentação da ação desenvolvida no III SEPECIM⁵², na UFOPA. O professor **Armando** compartilha do mesmo entendimento da professora **Carla**, quando narra que;

O nosso projeto foi contemplado para apresentar em outros locais, como por exemplo, o IFPA e na oportunidade foi apresentado pela professora [Carla], nós iríamos dar continuidade este ano como o mesmo projeto, mas, numa abordagem diferente do ano passado em relação ao que havia apresentado ano passado, mas, por conta da greve ficou um pouco difícil e agora que nós estamos retomando os caminhos aqui na escola. (Prof. Armando).

O professor **Armando** destaca que a construção do trabalho em conjunto com outros professores, permitiu-lhes realizar a socialização em eventos externo da escola. **Armando**, evidencia a satisfação pela oportunidade da divulgação do trabalho conduzido por ele e, em parceria com a professora Carla e outra professora de matemática, no evento científico no Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus de Santarém-PA. Em contrapartida, ele manifesta descontentamento em relação à descontinuidade do projeto no ano letivo de 2015 em função da influência da greve

⁵² III Seminário de Práticas no Ensino de Ciências e Matemática da UFOPA, cujo tema era “Práticas docentes com Projetos na Educação Básica”.

dos professores da rede estadual de ensino que aconteceu no início do primeiro bimestre, o que criou um clima de instabilidade na escola.

O processo de mudança e inovação da prática pedagógica dos professores investigados favoreceu destacar aspectos diversificados pertinentes ao desenvolvimento ***O olhar para si e para o coletivo por meio da Autoconsciência***, pois é no processo reflexivo que o professor compreende o potencial de sua ação pedagógica, bem como tem a percepção de suas limitações as quais para o professor, suscitam redimensionamento para o prosseguimento do caminhar no processo de mudança no âmbito de sua atuação docente. Nesse processo de reflexão acerca dos relatos dos professores, destaquei como relevante os seguintes aspectos: a disponibilidade do professor para desafiar-se *ao novo*; articulação entre teoria e prática; letramento científico; o professor compreender-se como interdisciplinar; disponibilidade de tempo para o desenvolvimento da prática pedagógica e para participação de formação continuada; e participação em eventos de divulgação científica.

As vozes dos participantes trouxeram a compreensão de que o processo de mudança e inovação na prática pedagógica envolve o entendimento do docente acerca da necessidade de reconfigurar a sua prática pedagógica *ao novo*, às novas exigências formativas na atualidade. Trata-se, portanto, de empreender iniciativas para redimensionar práticas pedagógicas ultrapassadas.

Constituir novos modos para desenvolvimento da prática pedagógica exige que o professor, permanentemente, busque estabelecer articulação entre teoria e prática, não somente, tenha a perspectiva de articulação dos conhecimentos disciplinares à realidade do educando, mas, que, sobretudo ele seja capaz de desenvolver habilidades e competências necessárias para promover a articulação entre o que desenvolve nos saberes experienciais e a literatura pertinente da área em questão.

Os docentes investigados manifestaram ter amplo domínio em relação ao desenvolvimento dos saberes experienciais, eles sabem porque trabalhar com determinada metodologia, ou seja, compreendem o seu jeito de trabalhar em sala de

aula. Em contrapartida, expressaram existir dificuldades quanto à articulação desses saberes experienciais às exigências de escrita de um trabalho científico, bem como com a sistematização e análise de dados para posteriormente transformá-los em texto científico.

Outro aspecto que destaco, diz respeito à necessidade do professor compreender-se interdisciplinar, à medida que, a partir do contato com a experiência de projetos consegue visualizar diferentes possibilidades de como construir o trabalho nesta perspectiva da educação básica. Para tanto, depende que o estabelecimento da parceria e o do diálogo constituem-se emergentes como o primeiro estágio nesse processo de mudança em seu trabalho docente.

A necessidade de flexibilização de tempo, primeiro, para a realização das ações educativas, e segundo, para participação do professor em curso de aperfeiçoamento profissional formação permanente dos professores em serviço, é uma questão que merece reflexão e encaminhamentos para redefinição do tempo escolar. As experiências educativas desenvolvidas pelos docentes envolveram o cumprimento de uma série de ações, no entendimento dos professores existe a necessidade de disponibilizar maior tempo, para que, eles possam desenvolver as ações de maneira equilibrada.

A participação em encontros formativos tem importante contribuição à ressignificação das práticas pedagógicas dos professores investigados, entretanto, o dia da semana que recorrentemente é escolhido para a realização de encontros de formação, o sábado, interfere no convívio familiar desse professor, bem como, em outras atividades. Tal situação envolve tomada de decisão quanto à redefinição de tempo escolar para que os professores participem de formação nos dias da semana por meio de horários reduzidos, tal medida, sobremaneira, favorece a formação de professores centrada na escola e permite participação maior de professores.

A divulgação dos trabalhos produzidos pelos professores à comunidade escolar e científica representou, em grande medida, o reconhecimento do trabalho pedagógico que ocorre em sala de aula e/ou fora dela. Neste sentido, percebi que por meio de apresentação de trabalho à comunidade externa, em um evento no

IFPA e na UFOPA, os professores visualizam no seu trabalho pedagógico, na escola, um meio para a produção de conhecimento.

Por compreender que os aspectos resgatados por meio de síntese no final dessa seção se inscrevem como favorecedores da construção da identidade profissional docente, tendo em vista o que os docentes investigados relataram em seus depoimentos, vejo que corroboram o terceiro ***O olhar para si e para o coletivo por meio da Autoconsciência***.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do trabalho constatei que a construção da minha identidade profissional, bem como, a dos nove professores que atuam na educação básica é tecida ao longo dos processos de formação. Ela é constituída numa complexa articulação dos seguintes aspectos: princípios e valores formativos, participação familiar na vida educativa dos educandos, valorização do Estado aos professores, realização de práticas pedagógicas inovadoras, participação em formação continuada e reflexão sobre a atuação docente na região oeste paraense.

Ao assumir nesse estudo os pressupostos teórico-metodológicos da investigação narrativa, compreendo no curso da construção desse trabalho que vivenciei a experiência como pesquisador e participante da pesquisa. Isso transcorreu por meio de trama que decorre de minha identificação com a profissão de professor, que sobremaneira, é tecida fundamentalmente no âmbito de minha atuação como professor de Biologia. Da vivência como professor no componente curricular de Biologia constatei que a construção da identidade profissional docente é eminentemente pessoal, contudo, instituída no contexto da atuação docente.

O entendimento filtrado a partir de narrativas de nove professores atuantes na educação básica permite estabelecer a compreensão de que a construção da identidade profissional se desenvolve num contexto de complexidade. A identidade docente é tecida no interfaceamento; da compreensão do professor das atuais necessidades de formação do educando, bem como da desvalorização e excesso de responsabilização outorgado pela família e pelo Estado, discussões realizadas em torno do eixo de discussão, **Compreendendo a Adesão na formação dos alunos**; bem como, ela é tecida quando o professor busca referências para desenvolver a sua prática pedagógica, ao desenvolver o espírito de colegialidade com grupo a que pertence, bem como, quando assume o compromisso de promover práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos educandos na aula, relacionado

ao segundo eixo de discussão, denominado, ***O exercício da Acção na prática docente***; e quando o professor busca refletir sobre as demandas que emergem do contexto de sua atuação docente, concernente ao terceiro eixo de discussão, intitulado, ***O olhar para si e para o coletivo por meio da Autoconsciência***

O primeiro eixo de discussão, ***Compreendendo a Adesão na formação dos alunos***, vejo como potencialidade no grupo de professores a manifestação clara e espontânea acerca da compreensão de princípios e de valores conciliáveis à formação humana integral, considerando como ponto de partida a valorização do contexto vivido pelo educando articulando-o ao contexto mais amplo na intencionalidade de promover a formação para cidadania. Os professores confirmam que proporcionar carinho, atenção por meio de um diálogo aberto e permanente em sala de aula, contribui, sobremaneira, para a efetivação de vínculos de respeito mútuo entre professor e aluno.

Referente à perspectiva dos desafios a serem superados na construção da identidade profissional decorre o redimensionamento do excesso de responsabilização da educação dos educandos, atribuída principalmente ao professor, dado, que a responsabilidade primeira é do Estado e da família. Neste sentido, torna-se urgente a mobilização entre esses segmentos para que juntos desenvolvam estratégias que estimulem a pactuação de responsabilidades que favoreçam a melhor escolarização dos educandos.

O estabelecimento prioritário de uma política de formação de professores da rede estadual de educação que valorize a profissão em todas as suas dimensões, no Estado do Pará é uma reivindicação permanente, tendo em vista que, na maioria das vezes mediante o fracasso do diálogo entre professores e SEDUC, desloca-se o litígio entre as partes para o contexto da greve.

O recorte analítico incorreu no dimensionamento de outros aspectos que demandam aprofundamento em estudos sobre a identidade docente, dentre as quais apresento: a necessidade do professor assumir outras funções na escola, como, a de psicólogo, mãe, pai; a falta de respeito dos alunos aos professores; e dentre outros aspectos.

Em relação ao segundo eixo de discussão pertinente ao segundo eixo de discussão, ***O exercício da Acção na prática docente***, constatei que as maneiras de agir no contexto educativo têm a sua gênese em diferentes fontes de referências, principalmente na socialização pré-profissional na educação básica e na graduação. Essas maneiras de agir peculiares a cada professor contribuíram, sobremaneira, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas por meio de projetos na perspectiva interdisciplinar.

As diferentes iniciativas desenvolvidas pelos professores investigados acerca da construção do trabalho interdisciplinar em sala de aula sinalizam que eles demonstram maturidade quanto às finalidades que lhe competem. A formação continuada desenvolvida na Escola “Madre Imaculada” contribuiu para o aprofundamento de estudo com projetos, os professores empreenderam autonomia para desenvolver as ações pedagógicas, seja, individualmente ou por meio de parceria com professores de outros componentes curriculares.

Compreendo que a autonomia alcançada pelos professores favoreceu a realização de colegialidade efetiva entre eles mesmos, bem como a interação da escola com integrantes da comunidade. A inserção de novas maneiras de construir o trabalho docente autenticado pelo desenvolvimento de parceria entre os professores favoreceu o estabelecimento da autonomia na prática pedagógica. Tais iniciativas requerem ser socializadas com outros professores da escola, com vistas a inserir e fortalecer o trabalho coletivo na escola.

Ressalto que outras demandas evidenciadas nos depoimentos dos professores justificariam a realização de estudos futuros sobre os seguintes aspectos: melhor apropriação do trabalho em sala por meio de projetos de ensino; uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula; bem como uma compreensão aprofundada em relação às iniciativas, às escolhas e aos percursos que levaram ao desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares na educação básica.

Quanto ao terceiro e último eixo, em que apresentei considerações relacionadas ao terceiro eixo de discussão, ***O olhar para si e para o coletivo por***

meio da Autoconsciência, vejo que os professores participantes da pesquisa apresentaram reflexões sobre diferentes elementos decorrentes do movimento alcançado no processo de inovação e mudança na prática pedagógica. O que inicialmente envolve o professor que está aberto à inovação e à implementação de novas formas de organizar o trabalho docente. Vejo como necessário o fortalecimento dessas iniciativas entre os próprios professores da escola.

Outros elementos demarcados à luz das vozes dos sujeitos, como: articulação entre a teoria e a prática, letramento científico dos professores, o docente compreender-se como interdisciplinar envolvem a necessidade de realização de formação de professores de modo contínuo na escola para potencializar estudos sobre diferentes dimensões que influenciam o trabalho do professor no âmbito de sua atuação docente, principalmente, a que decorre da necessidade de reorganização do tempo e dos espaços escolares.

A forma como a organização do tempo e dos espaços é praticada na escola visa, sobretudo, atender a compartimentalização e a rigidez disciplinar, inclusive se trata de uma realidade que deve ser superada, tendo em vista a necessidade de proporcionar condições institucionais para que os professores desenvolvam adequadamente as práticas interdisciplinares em sala de aula. Outro aspecto relacionado ao tempo e ao espaço escolar, diz respeito à necessidade de reavaliar os dias em que as atividades formativas são realizadas – aos sábados –, no sentido de que a formação continuada seja realizada nos dias da semana.

Para que o reconhecimento do trabalho desenvolvido no interior da sala de aula aconteça é necessário que a publicação ocorra não somente na escola, no caso dos participantes da pesquisa, ocorreu na escola por meio da *I Jornada Científica e Cultural*, sobretudo, deve ocorrer em eventos externos. Reitero que no universo dos trabalhos desenvolvidos pelos professores, participaram de apresentações externas apenas os professores *Armando e Carla*. Ressalto então, que é imprescindível que um quantitativo maior de professores seja mobilizado para a divulgação científica dos trabalhos.

A construção da identidade profissional dos professores participantes da pesquisa revelou a complexidade em que ela é tecida. O recorte sobre o estudo aqui desenvolvido não esgota, nem tampouco, exclui outras possibilidades de visualizar como o processo identitário é/está sendo construído. Ao mesmo tempo, compreendo que a opção pelo uso do material empírico à luz dos três AAA (Nóvoa, 1992) possibilitou identificar facetas que vêm influenciando a identidade docente para o universo dos nove professores no contexto na Escola Estadual “Madre Imaculada”, sendo para isso, necessária a permanente reflexão sobre as melhorias nas práticas pedagógicas dos professores e, por conseguinte, vislumbrar melhorias na qualidade do ensino-aprendizagem na educação básica na região Oeste Paraense.

Neste sentido, a partir das análises realizadas em relação às histórias de vida dos professores, bem como, das considerações levantadas considero que as experiências de formação inicial e continuada e de sua atuação no contexto da educação básica mobilizam o processo de construção da identidade docente. Compreendo que esta dissertação trouxe contribuições pertinentes aos fins de investigação, muito embora, evidencie a necessidade de estudos futuros sobre identidade docente, pois esta pesquisa não encerra o estudo sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. – 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARAGÃO, Rosália M. R. de. **Compreendendo a investigação narrativa de ações Escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da Formação de professores**. São Paulo, PPGE-UMESP, sem data (2004).

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. – 7ª. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. "O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver." Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso (2012): 33-45.

BARROS, Maricilda Nazaré Raposo. **A escola como espaço de formação continuada de professores: o caso da Escola Cidade de Emaús, em Belém/PA**, 2004. 115f. Dissertação (Mestrado). Univesidade Federal do Pará, NPADC, 2004.

BOGDAN; Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LDA, 1994. Portugal.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. **Autobiografia e formação docente: a busca de uma identidade profissional**. Ano 3, Vol. IV, Número 1, pág.113-134, Humaitá, AM, jan-jun, 2010.

BRITO, Daniel Chaves. **Reformas do Estado e Sustentabilidade: a Questão das Instituições Desenvolvimentistas da Amazônia**. In: COELHO, Maria Célia Nunes. Estado e políticas públicas na Amazônia gestão do desenvolvimento regional. Belém: Cejup: UFPA-NAEA, 2001.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. – 10. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. – Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa, ROCHA, Solange Helena Ximenes- (Orgs.). Aprendizagem da docência: reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área. – Curitiba: Editora CRV, 2009.

COLARES, Anselmo Alencar. **História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 187-202, out 2011 - ISSN: 1676-2584.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. **As políticas educacionais e a formação de professores.** In: JEFFREY, Débora Cristina; AGUILAR, Luis Enrique (org.). Balanço da política educacional brasileira (1999-2009): ações e programas. – 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3 ed. Porto Alegre: Artimed, 2010.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNANBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. P 364.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** – 8.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DIAS, Juliane Santos. **A formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, 2015.

DUBAR, Claude. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos.** Revues Sociétés Contemporaines, Université de Versailles, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** – 18ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FENZL, Norbert. **Estudo de parâmetros capazes de dimensionar a sustentabilidade de um processo de desenvolvimento.** In: XIMENES, Tereza (Org.). Perspectivas do desenvolvimento sustentável (uma contribuição para a Amazônia 21). Belém, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, Bernadete A.. NUNES, Marina Muniz Rossa (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas**

em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Fundação Carlos Chagas. Departamento de Pesquisas Educacionais. Volume 29. março de 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, T. V. O. **Ensino de Ciências e Matemática: marcas da diferença.** 2000. 275 f. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) — FE, Unicamp, Campinas (SP), 2000.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **A atividade prática no ensino de ciências: uma pesquisa narrativa sobre usos e significados na minha trajetória docente.** In: GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver (Org.). **Ensino de ciências: concepções e práticas de docência e formação.** – Belém: EDUFPA, 2009.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver (org.). **Formação de professores de ciências e matemáticas: desafios do século XXI.** – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

GOODSON, Ivor F.. **Historias de vida del profesorado.** Ediciones OCTAEDRO, S. L. Barcelona, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 127.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. – São Paulo: Cortez, 2004.

KRASILCHIK, Myrian; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania.** .2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. p. 86.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática.** – Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas.** – 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIMA, Ana Cristina Cristo Vizeu. **Educação à distância e formação continuada em Ciências: Indicativos para configuração de cursos via internet.** Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas,

do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, 2009.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>, 2009.

MARTINS, France Fraiha. **Nexos e reflexos de uma experiência formativa mediatizada por ambiente virtual de aprendizagem: formação de professores de Ciências e Matemática na Amazônia**. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUI, 2007.

MORAES, Roque; ROSÁRIO, Valdez Marina do. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. – 3.ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. – 8a. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Dácio Guimarães; BARBOSA, Eduardo Fernandes. **Trabalhando com Projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 3.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

REALE, Edilena Neves. **Formação de Professores em espaços diferenciados de formação e ensino: o clube de ciências no Estado do Pará**. Dissertação (Mestrado). – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2008.

ROCHA, Solange Helena Ximenes-. **Construção da Ação Docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo**. Tese (Doutorado). – São Carlos: UFSCar, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 37-61.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. 3. ed. Ijuí: Ed. Urujui, 2003. 144p.

SAVIANI, Demerval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, pp. 7-16, junho, 2008.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de. **Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém – Pará**. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – SP.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THÉRY, Hervé. **Pesos e medidas da Amazônia**. In: SAYAGO, Doris; TOURRAND, Jean-François; BRURSZTYN, Marcel (Org.). **Amazônia: cenas e cenários**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

TREVISAN, Inês. **Práticas de cidadania em narrativas de professores de ciências: trabalho coletivo de ensino e de aprendizagem**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Belém, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social?**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores: Políticas e debates**. – Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência como atividade profissional**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. – 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.

BRASIL. MEC. LBD – Lei nº 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.

BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Realização de Pesquisa – 5ª URE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, solicito autorização para realização de atividades de pesquisa no contexto das ações do Projeto **Novos Talentos na Amazônia: espaços e dinâmicas interdisciplinares de produção e aquisição de conhecimento**”, coordenado pela Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha, Subprojeto **“Escolas de Estrelas: Clube de Ciências e Planetário da UFOPA”** (CAPES/2013), vinculado ao Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – CPADC/IDEC/UFOPA, sob Coordenação do Prof. Msc. Glauco Cohen Pantoja, por meio do qual são realizadas as atividades da ação de formação continuada intitulada - **Oficinas de projetos de iniciação científica para professores educação básica** – tendo como ministrantes a Profa. Msc. Cláudia Silva de Castro (ICED/UFOPA, doutoranda pelo PPGECEM/REAMEC/UFMT/UFPA/UEA) e o Prof. Esp. Iata Anderson Ferreira de Araújo (SEDUC/PA, mestrando pelo PPGE/ICED/UFOPA). As atividades de formação continuada das **Oficinas de projetos de iniciação científica para professores educação básica** estão sendo realizadas em parceria entre o Projeto Novos Talentos/CAPES/UFOPA/ICED e CPADC/ICED/UFOPA e o PROEMI das escolas EEEFM Madre Imaculada e ECEFM São José, sendo que esta parceria foi

decorrente das experiências anteriores das ações do Projeto Novos Talentos realizadas no biênio (2011-2012).

A pesquisa é referente ao desenvolvimento do Projeto de mestrado intitulado: ***A construção da identidade profissional de professores no contexto da educação básica na Escola Estadual “Madre Imaculada”***, desenvolvida por mim, Iara Anderson Ferreira de Araújo, orientada pela Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFOPA.

Esta pesquisa tem os seguintes objetivos:

- a) compreender os princípios e valores mobilizados pelos docentes quanto aos projetos educativos para as crianças e os adolescentes.
- b) Identificar os aspectos teóricos e práticos que influenciam no fazer docente.
- c) Compreender as reflexões que o docente desenvolver acerca do processo de mudança e inovação na prática pedagógica, a partir das narrativas de professores que atuaram no nível fundamental de ensino na Escola Estadual “Madre Imaculada”.

O processo de construção do material empírico da pesquisa envolverá as seguintes fontes de dados e registros como: diários de pesquisa produzidos pelo pesquisador a partir das vivências com o grupo de professores no decorrer das oficinas, gravações em áudio e/ou vídeo de relatos orais, entrevistas realizadas com os professores ao longo da realização das atividades de formação e ao final do ciclo de formação. Sendo que o foco do estudo serão professores das áreas de conhecimento que atuam no nível fundamental de ensino definidos ao longo das ações e conforme aceitação para participar da pesquisa e formalização mediante termo de consentimento livre e esclarecido.

Além dos objetivos supracitados esta pesquisa pode trazer benefício direto e imediato às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas vinculadas a Unidade Regional de Educação (URE), sob sua coordenação, visto que pode contribuir com o

avanço dos conhecimentos sobre as práticas de formação continuada de professores na região, a relação entre as práticas de formação promovidas pela universidade e os contextos escolares onde se pretende que a formação produza mudanças no trabalho docente, bem como visa ampliar o conhecimento sobre a educação no âmbito da atuação das séries finais do ensino fundamental, o que contempla professores de diferentes componentes curriculares, a formação, a atuação profissional e a prática docente de professor na região oeste paraense.

Além da produção para a dissertação de mestrado, os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, com o devido sigilo dos participantes da pesquisa. Em qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a metodologia de coleta e análise dos dados através do telefone (93) 991868381 ou pelo email: iatalileo@gmail.com. Não haverá nenhum desconforto e riscos para você durante o desenvolvimento da pesquisa. Caso você deseje recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa tem total liberdade para fazê-lo.

Se você estiver suficientemente informado sobre os objetivos, características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa, com os cuidados que o pesquisador irá tomar para a garantia do sigilo dos investigados de modo que assegure a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, bem como em contribuir para resguardar as devidas condições para o desenvolvimento da pesquisa assine abaixo, este termo de consentimento livre e esclarecido.

Nome: _____

Diretor da 5ª Unidade Regional de Educação (5ª URE)

Assinatura:

Santarém _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Realização de Pesquisa – Coordenadora do Projeto Novos Talentos – ICED / UFOPA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, solicito autorização para realização de atividades de pesquisa no contexto das ações do Projeto **Novos Talentos na Amazônia: espaços e dinâmicas interdisciplinares de produção e aquisição de conhecimento**”, Subprojeto Escolas de Estrelas: Clube de Ciências e Planetário da UFOPA (CAPES/2013), vinculado ao Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – CPADC/IDEC/UFOPA, com os participantes das Oficinas de projetos de iniciação científica para professores de Ciências e Matemática da educação básica. A pesquisa é referente ao desenvolvimento do Projeto de mestrado intitulado: ***A construção da identidade profissional de professores no contexto da educação básica na Escola Estadual “Madre Imaculada”***, desenvolvida por mim, Iata Anderson Ferreira de Araújo, orientada pela Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFOPA.

Esta pesquisa tem os seguintes objetivos:

a) Compreender os princípios e valores mobilizados pelos docentes quanto aos projetos educativos para as crianças e os adolescentes.

b) Identificar os aspectos teóricos e práticos que influenciam no fazer docente.

c) Compreender as reflexões que o docente desenvolver acerca do processo de mudança e inovação na prática pedagógico, a partir das narrativas de professores que atuaram no nível fundamental de ensino na Escola Estadual “Madre Imaculada”.

O processo de construção do material empírico da pesquisa envolverá as seguintes fontes de dados e registros como: diários de pesquisa produzidos pelo pesquisador a partir das vivências com o grupo de professores no decorrer das oficinas, gravações em áudio e vídeo de relatos orais, entrevistas realizadas com os professores ao longo da realização das atividades de formação e ao final do ciclo de formação. Sendo que o foco do estudo serão professores das áreas de conhecimento que atuam no nível fundamental de ensino definidos ao longo das ações e conforme aceitação para participar da pesquisa e formalização mediante termo de consentimento livre e esclarecido.

Além dos objetivos supracitados, esta pesquisa pode trazer benefício direto e imediato ao projeto sob sua coordenação, visto que pode contribuir com o avanço dos conhecimentos sobre as práticas de formação continuada de professores na região, a relação entre as práticas de formação promovidas pela universidade e os contextos escolares onde se pretende que a formação produza mudanças no trabalho docente, bem como visa ampliar o conhecimento sobre a educação no âmbito da atuação das séries finais do ensino fundamental, a formação permanente e a atuação profissional de professores da educação básica na região oeste paraense.

Além da produção para a dissertação de mestrado, os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, com o devido sigilo dos participantes da pesquisa. Em qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a metodologia de coleta e

análise dos dados através do telefone (93) 991868381 ou pelo email: iatalileo@gmail.com. Não haverá nenhum desconforto e riscos para você durante o desenvolvimento da pesquisa. Caso você deseje recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa tem total liberdade para fazê-lo.

Se você estiver suficientemente informado sobre os objetivos, características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa, com os cuidados que o pesquisador irá tomar para a garantia do sigilo dos investigados de modo que assegure a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, bem como em contribuir para resguardar as devidas condições para o desenvolvimento da pesquisa assine abaixo, este termo de consentimento livre e esclarecido.

Nome: _____

(Coordenadora do Projeto intitulado: “Novos Talentos na Amazônia: espaços e dinâmicas interdisciplinares de produção aquisição de conhecimento”)

Assinatura:

Santarém: ____/____/____

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Realização de Pesquisa – Coordenador do CPADC / ICED / UFOPA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, solicito autorização para realização de atividades de pesquisa no contexto das ações do Projeto **Novos Talentos na Amazônia: espaços e dinâmicas interdisciplinares de produção e aquisição de conhecimento**”, Subprojeto Escolas de Estrelas: Clube de Ciências e Planetário da UFOPA (CAPES/2013), vinculado ao Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – CPADC/IDEC/UFOPA, com os participantes das Oficinas de projetos de iniciação científica para professores de Ciências e Matemática da educação básica. A pesquisa é referente ao desenvolvimento do Projeto de mestrado intitulado: ***A construção da identidade profissional de professores no contexto da educação básica na Escola Estadual “Madre Imaculada”***, desenvolvida por mim, Iata Anderson Ferreira de Araújo, orientada pela Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFOPA.

Esta pesquisa tem os seguintes objetivos:

a) Compreender os princípios e valores mobilizados pelos docentes quanto aos projetos educativos para as crianças e os adolescentes.

b) Identificar os aspectos teóricos e práticos que influenciam no fazer docente.

c) Compreender as reflexões que o docente desenvolve acerca do processo de mudança e inovação na prática pedagógica, a partir das narrativas de professores que atuaram no nível fundamental de ensino na Escola Estadual “Madre Imaculada”.

O processo de construção do material empírico da pesquisa envolverá as seguintes fontes de dados e registros como: diários de pesquisa produzidos pelo pesquisador a partir das vivências com o grupo de professores no decorrer das oficinas, gravações em áudio e/ou vídeo de relatos orais, entrevistas realizadas com os professores ao longo da realização das atividades de formação e ao final do ciclo de formação. Sendo que o foco do estudo serão professores das áreas de conhecimento que atuam no nível fundamental de ensino definidos ao longo das ações e conforme aceitação para participar da pesquisa e formalização mediante termo de consentimento livre e esclarecido.

Além dos objetivos supracitados, esta pesquisa pode trazer benefício direto e imediato ao projeto sob sua coordenação, visto que pode contribuir com o avanço dos conhecimentos sobre as práticas de formação continuada de professores na região, a relação entre as práticas de formação promovidas pela universidade e os contextos escolares onde se pretende que a formação produza mudanças no trabalho docente, bem como visa ampliar o conhecimento sobre a educação no âmbito da atuação das séries finais do ensino fundamental, a formação permanente e a atuação profissional de professores da educação básica na região oeste paraense.

Além da produção para a dissertação de mestrado, os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, com o devido sigilo dos participantes da pesquisa.

Em qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a metodologia de coleta e análise dos dados através do telefone (93) 991868381 ou pelo email: jatalileo@gmail.com. Não haverá nenhum desconforto e riscos para você durante o desenvolvimento da pesquisa. Caso você deseje recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa tem total liberdade para fazê-lo.

Se você estiver suficientemente informado sobre os objetivos, características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa, com os cuidados que o pesquisador irá tomar para a garantia do sigilo dos investigados de modo que assegure a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, bem como em contribuir para resguardar as devidas condições para o desenvolvimento da pesquisa assine abaixo, este termo de consentimento livre e esclarecido.

Nome: _____

(Coordenador do Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – CPADC)

Assinatura:

Santarém: ____/____/_____

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Realização de Pesquisa – Direção da Escola Estadual “Madre Imaculada”



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, solicito autorização para realização de atividades de pesquisa no contexto das ações do Projeto **Novos Talentos na Amazônia: espaços e dinâmicas interdisciplinares de produção e aquisição de conhecimento**”, Subprojeto Escolas de Estrelas: Clube de Ciências e Planetário da UFOPA (CAPES/2013), vinculado ao Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – CPADC/IDEC/UFOPA, com os participantes das Oficinas de projetos de iniciação científica para professores educação básica que serão realizadas nesta escola. A pesquisa é referente ao desenvolvimento do Projeto de mestrado intitulado: ***A construção da identidade profissional de professores no contexto da educação básica na Escola Estadual “Madre Imaculada”***, desenvolvida por mim, Iata Anderson Ferreira de Araújo, orientada pela Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFOPA.

Esta pesquisa tem os seguintes objetivos:

a) Compreender os princípios e valores mobilizados pelos docentes quanto aos projetos educativos para as crianças e os adolescentes.

b) Identificar os aspectos teóricos e práticos que influenciam no fazer docente.

c) Compreender as reflexões que o docente desenvolve acerca do processo de mudança e inovação na prática pedagógica, a partir das narrativas de professores que atuaram no nível fundamental de ensino na Escola Estadual “Madre Imaculada”..

O processo de construção do material empírico da pesquisa envolverá as seguintes fontes de dados e registros como: diários de pesquisa produzidos pelo pesquisador a partir das vivências com o grupo de professores no decorrer das oficinas, gravações em áudio e/ou vídeo de relatos orais, entrevistas realizadas com os professores ao longo da realização das atividades de formação e ao final do ciclo de formação. Sendo que o foco do estudo serão professores das áreas de conhecimento que atuam no nível fundamental de ensino definidos ao longo das ações e conforme aceitação para participar da pesquisa e formalização mediante termo de consentimento livre e esclarecido.

Além dos objetivos supracitados, esta pesquisa pode trazer benefício direto e imediato ao projeto sob sua coordenação, visto que pode contribuir com o avanço dos conhecimentos sobre as práticas de formação continuada de professores na região, a relação entre as práticas de formação promovidas pela universidade e os contextos escolares onde se pretende que a formação produza mudanças no trabalho docente, bem como visa ampliar o conhecimento sobre a educação no âmbito da atuação das séries finais do ensino fundamental, a formação permanente e a atuação profissional de professores da educação básica na região oeste paraense.

Além da produção para a dissertação de mestrado, os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, com o devido sigilo dos participantes da pesquisa.

Em qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a metodologia de coleta e análise dos dados através do telefone (93) 991868381 ou pelo email: iatalileo@gmail.com. Não haverá nenhum desconforto e riscos para você durante o desenvolvimento da pesquisa. Caso você deseje recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa tem total liberdade para fazê-lo.

Se você estiver suficientemente informado sobre os objetivos, características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa, com os cuidados que o pesquisador irá tomar para a garantia do sigilo dos investigados de modo que assegure a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, bem como em contribuir para resguardar as devidas condições para o desenvolvimento da pesquisa assine abaixo, este termo de consentimento livre e esclarecido.

Nome: _____

Diretor(a) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Madre Imaculada)

Assinatura:

Santarém: ____/____/____

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Pesquisa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA**

Projeto de Pesquisa: A construção da identidade profissional de professores no contexto da educação básica na Escola Estadual “Madre Imaculada”.

Objetivos da pesquisa:

- a) Compreender os princípios e valores mobilizados pelos docentes quanto aos projetos educativos para as crianças e os adolescentes.
- b) Identificar os aspectos teóricos e práticos que influenciam no fazer docente.
- c) Compreender que aspectos inerentes aos percursos de formação do professor emergem no tempo e no espaço como motivações que favoreceram a constituição da identidade profissional do docente.

Além dos objetivos supracitados, esta pesquisa pode trazer benefício direto e imediato ao projeto sob sua coordenação, visto que pode contribuir com o avanço dos conhecimentos sobre as práticas de formação continuada de professores na região, a relação entre as práticas de formação promovidas pela universidade e os contextos escolares onde se pretende que a formação produza mudanças no trabalho docente, bem como visa ampliar o conhecimento sobre a educação no âmbito da atuação das séries finais do ensino fundamental, a formação permanente

e a atuação profissional de professores da educação básica na região oeste paraense.

Informações gerais sobre os aspectos metodológicos da pesquisa: a construção do material empírico da pesquisa envolverá diversas fontes de dados e registros produzidos a partir dos ciclos de formação realizados em parceria com a escola em que atuam os participantes da pesquisa como parte das atividades do Projeto **Novos Talentos na Amazônia: espaços e dinâmicas interdisciplinares de produção e aquisição de conhecimento**”, Subprojeto Escolas de Estrelas: Clube de Ciências e Planetário da UFOPA (CAPES/2013), vinculado ao Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – CPADC/ICED/UFOPA. O processo de construção do material empírico da pesquisa envolverá as seguintes fontes de dados e registros como: diários de pesquisa produzidos pelo pesquisador a partir das vivências com o grupo de professores no decorrer das oficinas e nas visitas as escolas em que serão realizadas as atividades e, de entrevistas realizadas com professores ao longo da realização das atividades e ao final do ciclo de formação, gravadas em áudio e/ou vídeo, os quais serão utilizados para construir as histórias de vida, formação e atuação profissional dos participantes da pesquisa. Serão feitas transcrições dos registros em vídeo e áudio bem como análises das narrativas produzidas.

Diante do apresentado informamos que você está sendo convidada(o) para participar deste Projeto de Pesquisa de Mestrado que tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa na perspectiva da Investigação Narrativa, e como processo de construção de dados um conjunto de registros conforme detalhamento supracitado. Para melhor compreensão e registro das narrativas a serem utilizadas na pesquisa, os registros orais em vídeo e/ou em áudio serão transcritos. Após a transcrição das narrativas, você a receberá, para que possa ler, acrescentar ou retirar algum detalhe, caso considere relevante.

Os registros serão utilizados unicamente para análise no decorrer da investigação da qual serão gerados a produção e publicação da dissertação e de artigos científicos. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio

de congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, com o devido sigilo dos participantes da pesquisa.

Caso você deseje obter alguma informação relacionada à pesquisa, contate o pesquisador Iata Anderson Ferreira de Araújo e/ou a com a orientadora Professora Dra. Orientadora Maria de Fátima Matos de Souza através dos telefones (93) 991868381, (93) 991477647, ou pelos contatos de email: (iatalileo@gmail.com, fmatoz@gmail.com). Sua participação é voluntária, podendo recusar-se inclusive a responder qualquer pergunta, bem como, deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado(a) e esclarecido(a) dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos metodológicos e aceito participar da pesquisa.

Assinatura da/o participante _____

Assinatura do pesquisador _____

Assinatura da orientadora: _____

Data: ____/____/_____