

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA EUTRÓPIO MENDONÇA BEZERRA

**AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL NO PROCESSO DE INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA DOS EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS DO CENTRO DE ESTUDOS  
SUPERIORES DE TEFÉ, ESTADO DO AMAZONAS.**

SÃO CARLOS

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA EUTRÓPIO MENDONÇA BEZERRA

**AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL NO PROCESSO DE INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA DOS EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS DO CENTRO DE ESTUDOS  
SUPERIORES DE TEFÉ, ESTADO DO AMAZONAS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito para o Exame de Defesa de Doutorado.

Orientadora: Rosa Maria Moraes Anunciato

SÃO CARLOS

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Rita de Cássia Eutrópio Mendonça Bezerra, realizada em 30/11/2022.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato – orientadora (UFSCar)

Profa. Dra. Renata Cristina da Cunha (UESPI)

Profa. Dra. Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro (IFSP)

Profa. Dra. Irani Ferreira da Silva Gerab (UNIFESP)

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

### **Meus agradecimentos**

A Deus, por ter possibilitado essa vitória tão cheia de lutas e de pedras no caminho;

A Raimundo Bezerra, eterno namorado, companheiro e parceiro de uma vida inteira;

À Universidade de São Carlos, por abrir as portas para esse sonho realizado;

À Professora orientadora Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato por toda condução, paciência e acolhimento nos momentos difíceis;

Aos meus alunos que compartilharam suas experiências de docência para que essa tese se tornasse possível;

Ao CEST, por ser meu local de trabalho, dedicação e onde construí as pontes de pesquisa;

Às Escolas de Educação Básica de Tefé que sempre me receberam com respeito e parceria;

Aos amigos e amigas que me estenderam a mão em todos os momentos que necessitei nessa jornada;

À jornada em si, que ora se encerra, mas seguirá por outros caminhos...

## RESUMO

Os saberes docentes são resultados de um processo histórico por meio do qual os professores transformam os conhecimentos a que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício da profissão. A formação inicial tem um papel fundamental na formação do professor e o início da docência de egressos do curso de Letras é similar ao de outros licenciados em um momento em que há a transição de aluno para professor, na qual terá de enfrentar os dilemas e dificuldades característicos do início da carreira. Desta forma, a iniciação na docência é caracterizada como um período de aprendizagens intensas, que pode traumatizar e despertar no professor a necessidade de sobreviver aos desafios da profissão. Esse impacto com a realidade escolar leva os (as) docentes a (re)significar sua prática de trabalho, tendo em vista a melhoria das suas ações em sala de aula. Ainda nesse período, os(as) professores vão estabelecer interações com outros agentes da comunidade escolar (supervisores, orientadores, diretores, professores) e fora dela (familiares, colegas de profissão de outras escolas e dos espaços de formação acadêmica), construindo algumas lógicas importantes que poderão se tornar definitivas para suas ações docentes. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2017 e 2018, no município de Tefé, no Estado do Amazonas, com cinco professores iniciantes, egressos do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa do Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas. Estabeleceu-se como objetivo geral compreender, por meio das narrativas de formação, as implicações da formação inicial no processo de iniciação à docência dos egressos do curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tefé. Os resultados apontam: a) aprendizagens construídas, na perspectiva dos egressos do curso de Letras, na formação inicial e em outros processos formativos e como elas foram mobilizadas (ou não) no início da docência; b) dificuldades do início da docência, como eles as enfrentam e se identificam subsídios da formação inicial para o seu enfrentamento; c) Práticas desenvolvidas pelos iniciantes, que eles consideram como bem sucedidas, e que foram construídas a partir das experiências vividas na formação inicial e em outras experiências formativas.

Palavras Chaves: Formação de Professores; Início da Docência; Narrativas; Curso de Letras

## ABSTRACT

Teaching knowledge is the result of a historical process through which teachers transform the knowledge they have had access to throughout their training and professional activities into learning that is mobilized in the professional practice. Initial training has a fundamental role in teacher training. The beginning of teaching for graduates of the Language course is similar to that of other graduates at a time when there is a transition from student to teacher, in which they will have to face the dilemmas and difficulties characteristic of the early career. Thus, initiation to teaching is characterized as a period of intense learning, which can traumatize and awaken in teachers the necessity to survive the challenges of the profession. This impact on school reality leads teachers to (re)signify their work practice to improve their actions in the classroom. Also during this period, teachers will establish interactions with other agents in the school community (supervisors, guidance counselors, directors, teachers) and outside it (family members, professional colleagues from other schools and academic training spaces), building some important logic that may become definitive for their teaching actions. The research was carried out between 2017 and 2018 with five beginning teachers, graduates in the Portuguese Language Degree Course at the Center for Higher Studies in Tefé city at the State University of Amazonas. The general objective was to understand, through training narratives, the implications of initial training in the teaching initiation process of graduates of the Languages course at the Center for Higher Studies in Tefé (AM). The results indicate: a) built learning, from the perspective of graduates of the Portuguese Language course, in initial training and in other training processes and how they were mobilized (or not) at the beginning of teaching; b) difficulties at the beginning of the teaching, how they face them and if initial training subsidies are identified for coping with them; c) practices developed by the beginners, which they consider successful, and which were built from the experiences lived in the initial formation and in other formative experiences.

**Keywords:** Teacher Education; Beginning of teaching; Narratives; Language Course.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Mapa do Estado Do Amazonas	67
FIGURA 2: Centro de Estudos Superiores de Tefé	70
FIGURA 3: Escola Municipal Bom Jesus	87
FIGURA 4: Transporte dos professores	90
FIGURA 5: Transporte dos alunos	90
FIGURA 6: Biblioteca Vaga-Lume	111
FIGURA 7: Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	135
FIGURA 8: Trajeto na época da cheia	137
FIGURA 9: Transporte dos professores	138

**LISTA DE SIGLAS**

CEFORT	Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino
CEST	Centro de Estudos Superiores de Tefé
CFPM	Centro de Formação Permanente de Manaus
DENPASA	Dendê do Pará S/A
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESBAM	Escola Superior Batista do Amazonas
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PAIC	Programa de Apoio à Iniciação Científica
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores de Educação Básica
PEC	Período de Estudos Complementares
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Hora Certa
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEx	Pró-Reitoria de Extensão
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	09
<b>1 MEMORIAL FORMATIVO</b>	09
1.1 Histórico Pessoal	10
1.2 Minha Trajetória como Estudante	11
1.3 Atuação Docente	20
<b>2 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA</b>	40
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	40
2.2 INICIO DA DOCÊNCIA EM LETRAS	48
2.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS DO CEST/UEA	51
2.3.1 Projeto Político Pedagógico	51
2.3.2 O Estágio Supervisionado no Curso de Letras do CEST/UEA	53
<b>3. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	61
3.1 NARRATIVAS COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO	62
3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES	66
3.2.1 Contexto da pesquisa	66
3.2.1.1 Breve Histórico da Universidade do Estado do Amazonas	68
3.2.1.2 Centro de Estudos Superiores de Tefé –CEST	69
3.2.2 Personagens da História	72
<b>4 ANÁLISE DO PERCURSO NARRATIVO DOS PROFESSORES INICIANTE</b>	81
4.1 O PERCURSO NARRATIVO DE P1	81
4.2 O PERCURSO NARRATIVO DE P2	95
4.3. O PERCURSO FORMATIVO DE P3	113
4.4 O PERCURSO FORMATIVO DA P4	128
4.5 O PERCURSO FORMATIVO DE P5	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	146
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	149

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho se propõe a apresentar os resultados da pesquisa que tem como objetivo compreender, por meio das narrativas de formação, as implicações da formação inicial no processo de iniciação à docência dos egressos do curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tefé, estado do Amazonas. O interesse por essa temática teve origem na minha atuação como docente da instituição, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, e se consolidou com a escrita do meu Memorial de Formação em uma disciplina do Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, em 2016, momento em que foi possível reorganizar as experiências que foram significativas para a minha formação, contribuindo para melhor entender as crenças e concepções (re)construídas no processo de tornar-me professora. Assim, para melhor explicitar a minha relação com o tema apresento no primeiro capítulo o meu percurso formativo, a partir do qual é possível perceber como cheguei ao meu objeto de pesquisa.

### **1 MEMORIAL FORMATIVO**

O presente memorial de formação tem como objetivo apresentar a minha trajetória estudantil, acadêmica e profissional. Ao narrar precisei rememorar fatos do passado e trazê-los para o presente, buscando compreender como me tornei professora a partir das experiências vivenciadas em diferentes etapas da minha vida.

Assim, o ato de narrar “permite, a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, mais profunda, pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, narrativas de seus protagonistas, os professores” (OLIVEIRA; GAMA, 2014, p. 207-208). Nessa perspectiva, ao longo desse trabalho busco contextualizar as reflexões realizadas no meu percurso formativo com as teorias estudadas durante a disciplina.

Esse memorial apresenta no primeiro momento um breve histórico pessoal no qual situo de onde vim e a influência familiar nas minhas escolhas, tanto pessoais como profissionais. No segundo momento, relato a minha trajetória como estudante do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano), Ginásio (primeiro ao quarto ano), Magistério (Ensino Médio), Graduação (Letras-

Língua Portuguesa), Especialização (Língua Portuguesa), Mestrado (Educação-UFAM), Doutorado (Educação-UFSCar). No terceiro momento trago para a reflexão a construção da minha carreira profissional, a qual foi vivenciada na Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu.

## 1.1 HISTÓRICO PESSOAL

Iniciar com a minha história pessoal me fez reviver a minha infância, época da minha vida que traz boas lembranças, apesar das dificuldades vivenciadas. Minha história começa com o meu nascimento no dia 09 de agosto de 1958, na cidade de Belém, no estado do Pará. Filha de Raimundo Jose Souza Mendonça e Célia Eutrópio de Souza Mendonça, os quais sempre incentivaram os filhos para estudar, pois, apesar de serem semianalfabetos, não mediam esforços para nos manter na escola. Sou a mais velha e tenho mais quatro irmãos (Maria Goretti, Maria Angélica, Marcus Vinícius e Gisele), que receberam a mesma educação, mas não deram a devida importância, seguindo por outros caminhos, só a Gisele fez a graduação, mas até hoje não manifesta interesse para prosseguir nos estudos.

Lembro-me da preocupação da minha mãe com o nosso estudo, pois devido a sua vida sacrificada, não desejava que os filhos seguissem o mesmo caminho, e sempre afirmava ser a educação o caminho para termos um futuro melhor. Para ajudar o meu pai com as despesas de casa, principalmente a compra do fardamento e do material escolar, ela lavava roupa para fora. Lembro do ferro a carvão que era usado para passar as roupas, em sua maioria de linho branco, o que exigia um cuidado redobrado para não cair brasas e queimar. Já meu pai, apesar de ter um emprego fixo, o que ganhava era muito pouco e ele complementava a renda lavando carros nos finais de semana e vendendo sucata. Essa fase da minha vida, agora rememorando com o olhar de hoje, me faz pensar que, apesar de ter nascido em uma família pobre em recursos financeiros, sempre foi rica em amor incondicional pelos filhos, o que fez a grande diferença na minha vida e me fez chegar onde cheguei. Uma fala que minha mãe repetia sempre e que até hoje ressoa na minha cabeça era “estudem para vocês não serem humilhados como eu sou”, pois pelo fato de ela ser “lavadeira” algumas pessoas a humilhavam. Essa frase tornou-se minha filosofia de vida para enfrentar os desafios que me foram colocados na minha trajetória pessoal e profissional.

Acredito que os meus pais foram o alicerce para o rumo que a minha vida tomou, e até hoje seus ensinamentos estão presentes na minha memória.

## 1.2 MINHA TRAJETÓRIA COMO ESTUDANTE

Não foi fácil mergulhar nas lembranças do meu início como estudante, tive que recorrer a minha mãe para lembrar alguns fatos marcantes nessa trajetória, principalmente nos primeiros anos. Minha primeira experiência com as letras deu-se no ano de 1964, aos 06 (seis) anos de idade, na cidade de Belém/PA, em uma escola de reforço, pois nessa época a Educação Infantil não era oferecida nas escolas públicas e privadas. Ainda me lembro da profa. Alice, a qual ministrava aulas particulares na sala de jantar de sua casa. Foi com ela que aprendi a ler e a escrever e a fazer as quatro operações. Dessa época lembro apenas da sabatina da tabuada que tínhamos que decorar, pois cada erro era premiado com um “bolo” na mão com uma palmatória. Cada aluno perguntava para o colega e se ele errasse recebia um “bolo” de quem perguntou, se batesse devagar recebia um “bolo” da professora. Apesar de sempre saber a tabuada, de vez em quando apanhava, pois ficava com pena de bater nos meus colegas. Não tenho muitas lembranças dessa época, mas entendo que ela fez a diferença na etapa seguinte da minha vida escolar.

Após essa experiência, agora com 07 (sete) anos, ingressei pela primeira vez em uma escola formal. Fiz o Ensino Primário em duas escolas, a primeira foi a Escola Municipal Panamá, onde fui matriculada no primeiro ano, mas como já estava alfabetizada e nessa série o objetivo era alfabetizar os alunos, a minha professora sugeriu fazer o teste para verificar meus conhecimentos e se estava apta para cursar o segundo ano. Fui aprovada e mudei de sala de aula e não tive dificuldades para acompanhar a turma. Em virtude de a escola situar-se em uma área que exigia a travessia perigosa de uma ponte, minha avó paterna sugeriu minha transferência para a Escola Municipal Benvinda de França Messias, onde fiz os quatro anos do Ensino Primário.

Minha passagem pela primeira escola não deixou muitas lembranças, pois foi breve, mas na segunda, tive uma experiência negativa com uma professora chamada Ana<sup>1</sup>, a qual demonstrava uma antipatia gratuita por mim, através de atitudes que menosprezavam a minha aprendizagem. Durante o ano letivo, em nenhum momento tinha uma palavra de incentivo, ao

---

<sup>1</sup> Nome fictício para preservar a identidade dos envolvidos.

contrário, inclusive na reunião com os pais, na qual minha mãe sempre ia, e lhe perguntava como eu estava, sua resposta era sempre a mesma: “mal e porcamente”. Falava isso, mas nunca mostrava minhas notas e nem dizia em qual disciplina eu não estava bem. Minha mãe, por ser uma pessoa semianalfabeta, não entendia o porquê daquela atitude da professora e não sabia como resolver esse problema, a única alternativa usada era pagar um professor particular, despesa essa possível por conta da renda que recebia das lavagens de roupa. O mais interessante é que esse fato perdurou o ano todo, e já era dada como certa minha reprovação, entretanto, quando chegou o final do ano e houve a reunião para entregar os boletins, minha mãe ficou surpresa, pois tinha sido aprovada e com boas notas. Não lembro qual série estava estudando, mas felizmente minhas outras experiências foram boas, sempre fui uma boa aluna e nunca dei trabalho para estudar.

Concluindo o primário, em 1969, fiz a prova de admissão, cujo objetivo era avaliar os conhecimentos adquiridos no primário (primeira etapa do Ensino Fundamental) e garantir o acesso ao ginásial (segunda etapa do Ensino Fundamental) com duração de quatro anos. Fui aprovada e matriculada no Colégio Estadual Augusto Meira, o qual ficava próximo a minha casa. Tive excelentes professores como, por exemplo, na disciplina de Português e Inglês, matérias em que sempre me saí bem.

Entretanto, na disciplina de Matemática vivenciei uma experiência negativa com o prof. Pedro<sup>2</sup>, nome que lembro até hoje. Não lembro o conteúdo trabalhado, mas o que aconteceu está nítido na minha memória. Ao pedir para explicar novamente, pois não havia entendido, o professor simplesmente me chamou de “burra” e mandou dar meu jeito. Além disso, falou que eu não chegaria a lugar nenhum, graças a Deus não internalizei, mas essa experiência marcou muito, tanto a minha vida pessoal como a profissional e hoje, na minha prática, busco ajudar meus alunos, procurando compreendê-los em suas especificidades, pois acredito na capacidade das pessoas, e o que vai a fazer a diferença é ter alguém que acredite no seu potencial e disponibilize as ferramentas necessárias.

Ao terminar o ginásial o meu objetivo era cursar o científico (Ensino Médio), mas minha mãe tinha outros planos para mim, pois, por ser de origem humilde era “chique” ter na família uma professora, um padre ou freira. Então ela disse que deveria fazer o magistério, pois

---

<sup>2</sup> Idem

quando terminasse o segundo grau teria uma profissão para garantir a continuidade dos meus estudos. Nessa época, para ingressar no segundo grau era exigida uma prova, então prestei exame no Instituto de Educação do Pará (Magistério), mas também fiz para o Colégio Estadual Alfredo Chaves (Científico). Fui aprovada nos dois, mas novamente minha mãe decidiu o meu destino, então, no ano de 1974, fui cursar o magistério, mas afirmei que nunca iria ser professora. Durante o curso não consegui me identificar com as matérias trabalhadas e nem com o momento do estágio, mas consegui concluir. Hoje, lembrando essa época, vejo que apesar de eu não ter me identificado com o curso naquele momento, inconscientemente alguns conhecimentos foram construídos e incorporados a minha trajetória pessoal e profissional, levando-me a entender o porquê de algumas práticas vivenciadas em sala de aula, o que será melhor detalhado na parte que falo da minha inserção na docência.

Dando continuidade a minha formação, novamente fui induzida pela minha mãe a fazer o curso de Administração de Empresas (1978) em uma faculdade particular, curso que nada tinha a ver comigo. Fiz o vestibular e fui aprovada. O motivo da escolha por uma instituição privada deveu-se ao fato de que naquela época, ingressar em universidade pública era privilégio de poucos, principalmente quando se tratava de pessoas oriundas das classes populares. Vale ressaltar que nessa época havia o crédito educativo oferecido pela Caixa Econômica Federal que era concedido aos alunos oriundos de famílias de baixa renda, o qual deveria ser ressarcido quando da conclusão do curso. Foi outra decepção na minha formação, principalmente porque me deparei com disciplinas que exigiam um conhecimento básico de Matemática, o qual não possuía, como já foi explicado anteriormente. Lembro que na disciplina de Contabilidade eu sempre reprovava e tinha que fazer o PEC (Período de Estudos Complementares), um tipo de recuperação. Apesar de tudo, fiz bons amigos que até hoje lembro, como por exemplo, Bernadete, Jorge, Beto, Vilma, dentre outros.

Quando estava cursando constituí família e precisei me mudar para Manaus, já estava com dois anos e meio do curso, então solicitei a transferência para a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Consegui a vaga, mas tive que pagar o valor das mensalidades pagas pelo crédito educativo. Ainda bem que foi facilitado o pagamento. Ele foi parcelado em 60 vezes em um carnê azul que tenho até hoje.

Cheguei em Manaus em 1981 e comecei a estudar na UFAM, então ocorreu um problema que me desmotivou mais ainda, foi o fato de a grade curricular da faculdade de origem não ser compatível com a atual. Das disciplinas cursadas, só algumas foram aproveitadas tendo como consequência, por um lado, ficar devendo disciplina no primeiro semestre e, por outro lado, já ter disciplinas dos últimos períodos concluídas. Além disso, no ano de 1985 nasceu meu segundo filho, que por acaso do destino, tinha problemas de saúde, tornando ainda mais difícil continuar o curso. Ainda insisti alguns semestres, mas findei abandonando o curso.

Em 1992, retornei a Belém e em 1994 resolvi fazer vestibular, mas até então ainda não tinha ideia do curso iria fazer. Comecei a frequentar um cursinho pré-vestibular e conheci a professora Dione Seabra, pessoa que fez a diferença na minha vida. Ela ministrava literatura, e com amor e dedicação nas suas aulas conseguia envolver todos os alunos, que não eram poucos, por se tratar de um preparatório para vestibular. Suas aulas eram maravilhosas, mesmo quando utilizava todos os tempos, pois vivenciava o que falava e tinha uma relação baseada no diálogo. Penso ser esse o seu segredo, pois quando o professor(a) oportuniza um espaço de partilha de conhecimentos na sala de aula, tanto aluno quanto professor ensinam e aprendem juntos.

Em função dessa experiência resolvi fazer vestibular para o curso de Letras na Universidade Federal do Pará (UFPA) e fui aprovada em 1995. Iniciei uma nova fase na minha vida, agora fazendo algo que eu escolhi e me identificava. Quando a profa. Dione soube da minha aprovação no vestibular entrou em contato comigo e falou que tinha um presente para mim. Falei onde estava estudando e marcamos um encontro na UFPA e fui surpreendida com um dicionário de latim, um exemplar difícil de encontrar. Explicou que tinha usado durante sua graduação e agora ele teria mais utilidade comigo. Fiquei feliz com o presente e até hoje essa professora é referência na minha prática profissional. Infelizmente, no ano de 1996, novamente minha vida passou por mudanças, e novamente por questões pessoais voltei com minha família para Manaus e tive que abandonar o curso. Tentei transferir para Manaus, mas como não tinha cursado os créditos suficientes não consegui a transferência.

Em 1998, incentivada pelo meu marido, tentei retomar o meu curso de Administração, pois mesmo sem estudar, durante alguns semestres fazia minha matrícula. Fui à Universidade e descobri que tinha sido jubilada, mas fui informada da possibilidade de reverter a situação, dependendo da justificativa. Fui encaminhada para falar com a pessoa que daria as informações

necessárias, foi quando deparei com uma lista afixada em uma porta contendo os nomes dos alunos jubilados, e meu nome estava lá. Nesse momento, a porta abriu-se e saiu uma professora desconhecida, então lhe perguntei se havia possibilidade de reverter àquela situação, então me olhou e perguntou se realmente eu queria continuar esse curso. Então lhe expliquei o ocorrido com o curso de Letras na UFPA, e por isso queria retomar o antigo curso. Falou que o mais importante não é ter um diploma de nível superior, mas você se identificar com o curso, pois isso iria fazer a diferença na minha atuação profissional. Aconselhou-me a fazer um novo vestibular e disse que eu iria passar. Saí daquela universidade com a decisão de fazer vestibular para o curso de Letras na UFAM, para isso matriculei-me em um cursinho no turno da tarde.

O início dessa nova etapa foi um retorno a minha vida de estudante, papel que sempre gostei de desempenhar. No primeiro momento tive receio de não ser aceita pelo grupo, pois pelo fato de estudar no turno vespertino, a turma era composta basicamente por jovens. Entretanto, ocorreu o contrário, me sentia como se tivesse a idade deles, foram construídas belas amizades que foram fundamentais no momento pelo qual passei, quando da perda do meu segundo filho, pensei em desistir, mas duas colegas do cursinho me incentivaram a continuar.

Fiz o vestibular e fui aprovada para o curso de Letras- Língua Portuguesa e iniciei o curso no ano de 1999. Posso afirmar que durante esse período de estudo, apenas três professores, Odenildo Sena (Língua Portuguesa I), Neide Gondin (Literatura Brasileira) e Helenice (Literatura Portuguesa), me marcaram positivamente. Quero trazer, em específico, a experiência como aluna do prof. Odenildo e que contribuiu para minha construção profissional e até hoje reflete na minha prática pedagógica, agora como professora universitária.

Uma lembrança ainda presente na minha memória foi o primeiro dia de aula, ainda no primeiro período, pois eu e meus colegas, por sermos calouros, estávamos ansiosos com a nova experiência. Ao chegar à sala, deu as boas-vindas e falou um pouco o que era a Universidade, em seguida apresentou o plano de disciplina a ser desenvolvido naquele semestre. Iniciou sua aula pedindo a escrita de um texto dissertativo com tema livre e que não nos preocupássemos com nossas dificuldades para colocar as ideias no papel, pois o objetivo era fazer um diagnóstico da turma. Assim foi feito, ao final recolheu os textos e disse que iria devolvê-los no final do semestre. Durante suas aulas nos mostrou o passo a passo para a produção de um texto, sempre se preocupando com a nossa aprendizagem, o que deu segurança para enfrentarmos as nossas

dificuldades, as quais deveriam ter sido trabalhadas na Educação Básica. Em nenhum momento procurou culpados, ou disse a famosa frase “você já deveriam saber isso, pois agora estão em uma Universidade”, ao contrário, procurava ajudar cada aluno em suas especificidades. No último dia de aula devolveu os textos para que lêssemos e avaliássemos a escrita do primeiro dia de aula tendo como base os conhecimentos adquiridos, possibilitando perceber o nosso avanço.

Com base na experiência acima, posso afirmar que ser um bom professor vai além do domínio dos conteúdos de sua disciplina, exige também, como afirma Mizukami (2004, p. 5) a partir das ideias de Wilson; Shulman; Richert o “conhecimento das formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos do ensino (...) que inclua compreensão pessoal do conteúdo específico, assim como conhecimento das formas de comunicar tal compreensão, a propiciar desenvolvimento do conhecimento da matéria na mente dos alunos”.

Além disso, concordando com Shulman (2005), Mizukami diz que o ato de ensinar também exige “uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem” (MIZUKAMI, 2004, p. 6) Isso significa valorizar os conhecimentos que os alunos trazem, ou seja, as dificuldades trazidas devem ser a base para a aquisição de novos conhecimentos, possibilitando-lhes perceber que são capazes de aprender, elevando a sua autoestima.

Ainda na graduação, lembro-me dos momentos com os amigos na cantina da UFAM, onde partilhávamos experiências, éramos uma turma muito unida, e no primeiro semestre conseguimos tirar um professor que além de não nos respeitar, não cumpria seu papel, pois faltava muito e quando aparecia nos enchia de textos sem nenhuma orientação. Pelo fato de estarmos no primeiro período tínhamos muitas dificuldades, principalmente na leitura de textos científicos, cheguei a pensar em desistir, mas com a ajuda dos colegas, que também tinham dificuldades, conseguimos superar os obstáculos e nos formar. Foi uma turma especial em todos os sentidos.

A nossa formatura, no ano de 2002, foi organizada com todo carinho, pois foi o momento de encerrar uma etapa da nossa vida, para mim teve um valor inestimável, pois nunca tinha tido uma formatura e tinha esse sonho, meu marido foi meu paraninfo. No primeiro concurso da prefeitura para professor (a), após estarmos formados, eu e vários colegas fomos

aprovados, o mesmo aconteceu com o concurso do estado. Hoje tenho alguns colegas que são professores da Universidade Federal do Amazonas e Universidade do Estado do Amazonas.

Quando decidi fazer a graduação em Letras, acreditava que iria construir conhecimentos necessários para ser uma boa professora de Língua Portuguesa, entretanto, nem a realização do Estágio Supervisionado foi uma boa experiência. Ele foi realizado de forma equivocada, pois nesta época já atuava como professora de sexto ao nono ano da rede municipal de educação. A observação, participação e regência nos anos finais do Ensino Fundamental foram realizadas nas turmas em que atuava, tendo como respaldo o fato de eu já exercer a docência. Já no Ensino Médio foi pior, a maioria dos professores da escola escolhida não gostava de estagiário na sua sala de aula e faziam questão de demonstrar isso. Não guardo boas lembranças dessa época.

Entretanto, a partir dessa experiência negativa, hoje como professora de estágio no Centro de Estudos Superiores de Tefé-CEST/UEA, procuro oportunizar aos meus alunos as condições necessárias para a realização do estágio através de um trabalho colaborativo com os professores das escolas. Para o trabalho nos estágios adoto como referencial teórico as ideias de Pimenta e Lima (2012) ao defenderem a prática de pesquisa no estágio, constituindo-se como um método que pode possibilitar ao estagiário vivenciar experiências na escola contribuindo para a sua formação como futuro professor, ou pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores supervisores da escola na relação com os estagiários. Essa é uma concepção que não se restringe ao simples fazer, tornando-se uma reflexão que subsidia a teoria, sendo a ideal para se trabalhar, pois atende as exigências atuais do processo ensino e aprendizagem, além de trazer uma significativa contribuição para o discente em formação inicial.

Dando continuidade a minha formação, resolvi fazer uma especialização em Língua Portuguesa, então fiz a matrícula na Escola Superior Batista das Américas (ESBAM) e no período de 2005 a 2006 os meus sábados eram dedicados aos estudos. Foram momentos de aprendizado, inclusive pelo fato de algumas disciplinas cursadas não terem sido contempladas na graduação.

Em 2007, em outro momento da minha vida, agora como formadora de professores no Centro de Formação de Professores de Manaus (CFPM), decidi tentar o Mestrado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para isso contei com a ajuda de várias pessoas que não posso deixar de mencionar neste memorial, Euzenir Trajano, Rita Ester, Regina Célia, Célia

Carrara. Submeti um projeto cujo objeto de ensino foi a formação de professores da Educação de Jovens Adultos, e depois de passar pela prova escrita, prova de línguas e defesa do projeto fui aprovada no Mestrado em Educação, no ano de 2007. Antes de começar a cursar as disciplinas fui convidada pelo meu futuro orientador, prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito, para participar de um projeto de extensão no Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino – CEFORT/UFAM que tinha como objetivo oferecer formação continuada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Os cursos ocorreram nas cidades de Manaus, Coari, Manacapuru, Itacoatiara, localizados no Amazonas e nas cidades de Caxias e Bacabal localizadas no Maranhão.

Além de participar em projetos de extensão também participava de grupo de estudos e era incentivada a participar de eventos e publicar trabalhos. Esse tempo passado na faculdade de educação muito contribuiu para a minha atuação hoje, como professora universitária, pois percebo a importância das teorias pedagógicas tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores.

O conhecimento pedagógico é uma das categorias do conhecimento de base proposta por Shulman (2005) para o processo de ensino e aprendizagem, que é o conhecimento didático geral, o qual tem “em cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que transcenden el ámbito de la asignatura” (SHULMAN, 2005, p. 11).

Esses saberes são fundamentais para a prática pedagógica do professor, pois juntamente com o conhecimento do conteúdo, “os professores acabam construindo um novo tipo de conhecimento da área específica” (MIZUKAMI, 2004, p. 6), que é o conhecimento pedagógico do conteúdo. Assim,

Contextualizados por uma conceptualização da matéria, os professores têm conhecimento sobre como ensiná-la, como os alunos aprendem [...], como os materiais curriculares são organizados na disciplina e como tópicos particulares são melhor incluídos no currículo. Influenciado tanto pelo conhecimento da matéria quanto pelo conhecimento pedagógico, o conhecimento pedagógico do conteúdo emerge e cresce quando professores transformam seu conhecimento do conteúdo específico considerando propósitos de ensino [...] (MIZUKAMI, 2004, p. 6).

A partir desse entendimento, hoje percebo a importância da apropriação da base de conhecimento pelo professor, o que contribuirá para oportunizar aos alunos uma aprendizagem

significativa. Apesar de na época do Mestrado ainda não ter essa compreensão, agora escrevendo esse memorial, vejo que a proposta de formação continuada do CEFORT/UFAM, da qual fiz parte, tinha como base as necessidades de formação dos professores.

Com base nesse diagnóstico eram trabalhados os fundamentos teóricos e metodológicos e em seguida eram elaborados projetos de intervenção para aplicar na sala de aula. Essa metodologia tinha como objetivo oportunizar aos professores cursistas a superação da dicotomia teoria/prática através de atividades que lhes permitiam refletir sobre os problemas do cotidiano escolar e buscar alternativas para enfrentá-los. Essa experiência reforçou a minha identificação com a formação de professores, e a vontade de aprofundar meus conhecimentos, então decidi que iria me preparar para participar de uma seleção de Doutorado.

Assim, no segundo semestre de 2015 resolvi cursar o Doutorado em Educação, pois era um objetivo que eu defini para a minha vida pessoal e profissional, ainda mais agora, como professora da Universidade do Estado do Amazonas no Centro de Estudos Superiores de Tefé. Na atual fase da docência continuar a minha qualificação tornou-se necessária, pois sei o quanto é importante aprendermos, principalmente na minha profissão, a qual exige atualização constante dos conhecimentos.

Então comecei a pesquisar alguns programas de pós-graduação, tendo como critério de escolha programas de referência. Nessa procura conheci o Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, então decidi esperar a abertura do edital. Quando abriu fiz minha inscrição e fiquei esperando o resultado. A primeira etapa foi a seleção dos projetos, o que demandou a elaboração do meu projeto de pesquisa. Senti dificuldades, pois a estrutura do projeto era diferente, mas não desisti, e busquei orientações para escrevê-lo. O que muito me ajudou foi um material que encontrei na internet, da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, no qual constavam orientações para a elaboração de projetos de mestrado e doutorado. Também tive como base as orientações do edital que mostravam a estrutura que o projeto deveria ter. Consegui fazê-lo e o enviei juntamente com a documentação exigida pelo edital, mas não acreditava muito na minha aprovação, pelo fato de o programa ser referência e ter uma boa concorrência. Qual não foi a minha surpresa quando vi o resultado da primeira etapa e o meu nome estava na lista. Passei para a próxima etapa que foi a defesa do projeto, momento de muito nervosismo, pois a realização do meu sonho dependia do meu desempenho. Graças a

Deus, a banca examinadora me surpreendeu, pois me deixaram segura e pude apresentar o meu projeto. Fiquei ansiosa esperando o resultado e quando saiu, mais uma vez consegui ser aprovada. Agora só faltava a fase de análise do currículo, mas como tinham seis vagas e só foram aprovados cinco candidatos, o que ia ser decidido era só a colocação. E graças ao meu currículo fiquei em primeiro lugar. Explicar a felicidade que senti é impossível, meus colegas de trabalho diziam que eu não tinha sido aprovada para qualquer programa e que o Doutorado em Educação da UFSCar é referência. Assim, cheguei a São Carlos e tenho certeza de que ao terminar a Pós-Graduação poderei contribuir com a minha universidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

### 1.3 ATUAÇÃO DOCENTE

Relembrar o início da docência foi um desafio, pois, por conta do tempo passado tive que fazer um esforço para reavivar fatos que foram marcantes nessa trajetória. Além disso, ao escrevê-lo foi gratificante ver o quanto já trabalhei e como as experiências vivenciadas contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Assim, no ano de 1988 fiz o concurso para professora dos anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no município de Manaus. Fui aprovada e tive minha primeira experiência como professora, não por escolha, mas por necessidade, pois continuava com a convicção de que essa não era a minha profissão. Foi na Escola Municipal Prof. Alberto Makaren, em um bairro de periferia no município de Manaus, a qual possuía três salas de aula, sendo uma no pátio. Por coincidência, minha sala foi esta, o que contribuiu para um difícil início na docência, pois, por ser um espaço aberto, era praticamente impossível conseguir a atenção dos alunos, pois tinha que disputá-la com o movimento da rua. Trabalhei com uma turma de primeiro ano, cujos alunos possuíam desnível idade/série com faixa etária entre 10 e 14 anos, todos repetentes.

A minha chegada à escola foi traumatizante, pois pelo fato de ter terminado o magistério em 1976, e somente depois de doze anos ter minha primeira atuação como professora, não sabia como lidar com aqueles alunos e nem o que trabalhar com eles. Pedi ajuda à diretora, pois não tinha pedagoga e a única coisa que fez foi entregar a cartilha Caminho Suave. Ao entrar

na sala, minha primeira reação foi sair correndo e não voltar mais, mas como eu precisava daquele emprego, resisti no primeiro dia e nos outros seguintes.

Esse momento inicial do professor constitui-se em um desafio, pois é o momento em que

se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouca crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44)

Após o primeiro choque de realidade, busquei através da cartilha atividades para trabalhar com os alunos. Comecei ensinando o alfabeto e as sílabas, que na época eram chamadas de família. Como não sabia como alfabetizar, agi no senso comum e comecei a ensinar usando a forma aprendida na minha alfabetização, falando a consoante e a vogal e juntando. Certa manhã, a professora da sala ao lado veio conversar comigo e disse que o processo de alfabetização não ocorria mais assim, que eu deveria trabalhar com as famílias, ou seja, devia trabalhar com as sílabas e juntá-las para formar as palavras. Durante quatro anos aprendi sozinha e com minhas colegas a ser professora. Fui aos poucos me envolvendo e aprendendo a gostar de ensinar.

Ainda nessa escola tive a experiência de atuar como diretora por um ano, o que só contribuiu para a minha formação, pois pude vivenciar outros espaços fora da sala de aula e conhecer a realidade de outras escolas, bem como lidar com questões burocráticas. Essa experiência me fez perceber o quanto a sala de aula era importante e que lá era o lugar onde me sentia feliz.

Nessa época também trabalhei como professora particular no quintal da minha casa, onde fiz uma sala de aula e ensinava alunos com dificuldades na escola, principalmente, no que diz respeito à leitura e à escrita. Aos poucos fui gostando de alfabetizar e com isso conseguia ajudar as crianças a superar suas histórias de insucessos na trajetória escolar.

No ano de 1992, resolvemos voltar para Belém por questões pessoais, e fomos morar em uma cidade do interior chamada Benevides, a qual foi muito importante na minha infância, pois era onde moravam meus avós maternos e lá passei momentos felizes durante minha infância

e adolescência. Prestei dois concursos para professor dos anos iniciais da rede estadual de ensino e fui aprovada. Comecei a trabalhar em Benevides e Ananindeua, cidades localizadas no Pará.

Em Benevides-PA, no ano 1993, comecei a trabalhar na Escola Estadual Santa Maria Bertilla, dirigida por freiras e por esse motivo com uma proposta pedagógica diferenciada. Essa experiência foi contraditória, pois convivi com duas freiras com posturas diferentes. A primeira, irmã Nazaré, era a diretora e tinha uma prática castradora, atitude que intimidava os professores tendo como consequência uma alta rotatividade na escola. A outra era a irmã Gleudes, uma espécie de apoio pedagógico, a qual mantinha uma relação de igualdade com os professores, transformando o espaço de trabalho em um ambiente agradável. Essa contradição me ajudou a lidar com situações adversas na profissão, contribuindo para o desenvolvimento de uma “resiliência diária” que no entendimento de Day (2014, p. 105) é a “capacidade de ‘gerir’ acontecimentos e situações exigentes de uma forma positiva”. Construir essa capacidade foi algo não intencional durante o meu desenvolvimento profissional, somente no doutorado, a partir das leituras na disciplina Formação de Professores pude compreender esse processo que até hoje faz parte da minha docência.

No ano de 1994, no município de Ananindeua-PA, trabalhei em uma pequena escola cujo público eram crianças de quatro a seis anos, foi minha primeira experiência com a educação infantil, e novamente tive que aprender sozinha e com meus colegas professores. Foi um tempo muito bom, pois o nosso público eram crianças com diversas histórias de vida, e por isso exigia uma postura que ia além de ser professora, pois em diversos momentos foi necessário sobrepor o profissional com o lado emocional.

No ano de 1995 pedi minha transferência da Escola Estadual Santa Maria Bertilla para a Escola Estadual Domingos Barros, localizada no município de Santa Bárbara-PA, e que ficava situada no conjunto onde moravam os funcionários de uma fábrica de dendê (DENPASA). Foi uma experiência muito boa, pois encontrei além de uma diretora uma companheira de trabalho, pois tudo era decidido em comum acordo com os professores. Trabalhei no turno noturno, tendo como público jovens e adultos, em sua maioria trabalhadores da fábrica, e moradores das redondezas, pois a escola ficava em uma estrada. Nessa escola me senti novamente iniciando a docência, pois agora tinha um público diferente das crianças com as quais estava acostumada a trabalhar. Entretanto, não foi tão difícil, pois tive apoio da direção da escola, o que possibilitou

superar as dificuldades iniciais. Também pude contar com os professores que já tinham experiência nessa modalidade.

Em 1996 voltamos para Manaus e como tinha pedido exoneração do meu cargo de professora na rede pública, distribuí meu currículo em algumas escolas particulares. Fui chamada para trabalhar com o quarto e quinto ano no Centro Educacional Casinha Feliz que mais tarde passou a chamar-se Centro Educacional Santos Dumont. Por se tratar de uma escola particular, o início foi diferente das minhas experiências anteriores, tive apoio da pedagoga, uma pessoa muito competente. Trabalhei juntamente com a professora Monica dividindo as disciplinas, nas turmas de quarto e quinto ano, fiquei com Língua Portuguesa, História e Artes. Essa forma de trabalhar, já nos anos iniciais, com professores diferentes foi em função da dificuldade dos alunos quando ingressavam nos anos finais do Ensino Fundamental, pois nos anos iniciais só tinham um professor, e quando chegavam ao sexto ano deparavam-se com diversos professores ministrando hora/aula. Essa experiência foi muito boa, pois cada vez mais me identificava com a profissão professor, entretanto, por se tratar de uma escola particular pequena, começou a atrasar os salários, até que chegou um momento em que a situação ficou insustentável e decidi sair.

Após essa experiência, em 1998 fui trabalhar em outra escola particular, o Centro Educacional Cristo Redentor, onde trabalhei com os anos iniciais. Era uma escola dirigida por evangélicos e atendia a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tínhamos planejamento quinzenal em que se discutiam algumas questões pertinentes ao fazer pedagógico e ao desenvolvimento dos alunos. Uma coisa marcante nessa escola foi a discriminação sofrida pelos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais pelos professores das licenciaturas. Na hora do recreio evitávamos ir para a sala dos professores, pois a conversa girava em torno das dificuldades dos alunos para ler e escrever e fazer as quatro operações, e a responsabilidade por essa dificuldade era atribuída aos professores dos anos iniciais.

Ainda como resultado do meu trabalho nessa escola, há pouco tempo recebi um e-mail de um ex-aluno, agora já adulto, tentando confirmar se eu tinha sido sua professora. Disse que se lembrou de mim ao encontrar alguns textos corrigidos com palavras carinhosas, e lembrou o tempo em que foi meu aluno no terceiro ano. Lembrou-se do quanto chorava, e que eu fui responsável pela sua mudança de comportamento quando ia à escola. O que confirmou se tratar

da minha pessoa, foi a lembrança de um fato marcante na minha vida citada por ele no e-mail, que mais a frente falarei.

Nesse mesmo ano abriram as inscrições para concurso de professor para a rede municipal de ensino, então resolvi me inscrever e fazer a seleção, novamente fui aprovada. Esse ano foi particularmente marcante na minha vida, pois perdi meu filho, fato esse que se constituiu em um divisor de águas tanto na minha vida pessoal quanto na minha vida profissional, pois através do meu trabalho e dos meus alunos encontrei razão para continuar vivendo.

No segundo semestre do ano de 1999 fui chamada para assumir o concurso da prefeitura e comecei a trabalhar na Escola Municipal Chapeuzinho de Palha, no turno noturno, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tentei conciliar a universidade e as duas escolas, mas tornou-se inviável, pois a escola particular demandava um tempo extra para a correção dos livros dos alunos, quarenta e cinco diariamente. Então decidi sair da escola particular e ficar somente na escola municipal.

Trabalhei dois anos nessa escola e foi uma experiência maravilhosa, pois, por estar localizada em uma área de periferia, o público atendido era bastante heterogêneo, e tinham diferentes histórias de vida na sala de aula. A escola atendia durante o dia os anos iniciais e à noite a modalidade EJA e era considerada como referência no bairro, pois a diretora Núbia tinha um compromisso com a aprendizagem dos alunos e contava com a ajuda da pedagoga Wanderlete, a qual fazia seu trabalho de apoio pedagógico aos professores. Lembro-me dos momentos de planejamento em que chegava com sugestões e procurava nos escutar fazendo-nos sentir seguras, pois sabíamos com quem contar.

Esses momentos aconteciam toda sexta-feira nos últimos tempos de aula, foi a forma encontrada para acompanhar os projetos interdisciplinares cujos temas constituíam-se como eixos integradores para o desenvolvimento das aulas. Nos encontros partilhávamos as nossas dificuldades e experiências exitosas com o objetivo de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois sabemos que a sua forma de aprender é diferente das crianças e adolescentes. Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 82) enfatizam a importância do diálogo nos processos formativos ancorados nos pressupostos da colaboração, o que implica “pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional e recíproco”. Nesse contexto,

tanto aprendíamos como ensinávamos, construindo os conhecimentos necessários a uma prática significativa para os alunos.

A partir das discussões realizadas, fazíamos adequações no nosso plano de aula tendo como base os conhecimentos prévios dos alunos e suas necessidades de aprendizagem, o que demandava o “o ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhes os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente [...]” (ROLDÃO, 2007, p. 2). Assim, tornava-se possível acompanhar o desenvolvimento dos alunos considerando os níveis de aprendizagem contribuindo para minimizar as dificuldades que eles traziam para a sala de aula.

Outro fato a ser evidenciado nessa escola remete à diferença que um gestor pode fazer na escola, através do respeito para com os alunos da noite, coisa rara de se ver hoje, pois essa não é uma prática comum, principalmente quando se trata dessa modalidade. Na época só vinha merenda para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, então sabendo da realidade dos alunos da noite, os quais em sua grande maioria vinham direto do trabalho para a escola e não tinham como comprar um lanche, ela achou uma forma de oferecer uma refeição para eles. Como no turno diurno atendia somente crianças do primeiro ao quinto ano, ela conseguia diminuir a quantidade oferecida para esses alunos e à noite antes do início da aula, os alunos iam chegando e já passavam para a cantina onde era servida a refeição. Essa atitude contribuía para combater a evasão, fato tão recorrente nesta modalidade, mas não era somente isso que fazia a diferença para aqueles alunos, também tinha o tratamento humanizado e a preocupação dos professores com as especificidades daquele público, principalmente no que se referia às dificuldades apresentadas.

Essa forma de lidar com esse público trouxe bons resultados, principalmente em relação ao respeito que os alunos tinham para com os professores, pois através dessa prática foi possível estabelecer uma relação de parceria em que todos sabiam quais eram seus direitos e deveres.

Para comprovar isso vou descrever uma situação que exemplifica esse respeito: tinha um aluno chamado Rui<sup>3</sup>, o qual se encontrava envolvido com drogas e crimes, mas na sala de aula tinha um comportamento exemplar. Aproximei-me dele e nos tornamos amigos ao ponto de se preocupar com a minha segurança, pois a escola localizava-se em um bairro perigoso. Como

---

<sup>3</sup> Nome fictício

não tinha carro na época, ele e mais um grupo de alunos me acompanhavam até o ponto de ônibus que ficava distante da escola. Um belo dia houve uma greve dos motoristas decorrente da alta frequência de assaltos no final da linha, então ele providenciou um táxi de um conhecido e pediu que me levasse em segurança para a minha casa.

Outra situação vivenciada nessa escola mostra que todos nós, independente da nossa história de vida, temos um lado bom. Em uma determinada noite, Rui pediu para falar comigo e disse que precisava sumir um tempo, então perguntei o porquê, ele respondeu que tinha uma galera rival querendo pegá-lo e estavam ameaçando invadir a escola e para não colocar a nossa segurança em risco iria sumir por tempo. Esse aluno foi apenas um exemplo, pois tinha outras situações parecidas. Isso mostra que quando se estabelece uma relação de respeito, independente do público, é possível transformar a escola em um espaço no qual não somente se ensina, mas também se aprende.

Infelizmente precisei sair dessa escola, pois em virtude da perda do meu filho, meu marido ficava apreensivo com o que podia me acontecer, então consegui minha transferência para a Escola Municipal Izabel Angarita, que ficava próxima da minha nova residência. Comecei a trabalhar nessa escola no ano de 2001 com os anos iniciais no turno matutino, até que surgiu uma vaga no turno vespertino para trabalhar com o sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental, como fazia graduação à tarde, pedi minha transferência para a noite. Iniciei uma nova fase na minha vida profissional, o que demandou um novo aprendizado, pois ainda estava cursando a licenciatura.

Um fato a destacar nessa experiência foi a postura da diretora que adotava o autoritarismo para intimidar os professores, inclusive constrangendo-os perante os alunos. Aprendi a lidar com isso através do meu trabalho e aos poucos fui conseguindo o seu respeito. Já em relação à convivência com os professores, esta se deu de forma harmoniosa e sempre pude contar com minhas colegas de disciplina (Língua Portuguesa), principalmente a profa. Arlete, cujo trabalho era respeitado por todos e que muito me ajudou. Também lembro da pedagoga Socorro Ibiapina, a qual durante os planejamentos sempre procurava nos auxiliar em nossas dúvidas, contribuindo para eu aprender a ser professora, agora dos anos finais do Ensino Fundamental.

Também nessa escola ministrei as disciplinas Artes e Ensino Religioso, coisa que me incomodava bastante, pois não me sentia preparada para trabalhar com essas disciplinas. Isso era comum e ainda é, nos dias de hoje, sendo a forma que a Secretaria de Educação encontrou para completar a carga horária do professor. Não me sentia confortável nesta situação, pois me achava enganando os alunos, além disso, ao aceitarmos ministrar essas disciplinas, principalmente Artes, significava deixar sem trabalho um professor formado para essa área. A saída que encontrei foi procurar adequar o plano de curso de Artes ao conteúdo ministrado na Literatura, e o Ensino Religioso eu usei como base a revista Mundo Jovem, a qual trazia temas relacionados à juventude.

Foi uma experiência maravilhosa, pois ainda no senso comum, eu procurava planejar minhas aulas tendo como foco a aprendizagem dos meus alunos. Outro fator que contribuiu foi a relação de respeito estabelecida com os alunos, pois sempre deixei claro que professores e alunos têm direito e deveres e essa relação só é possível se houver um respeito mútuo. Além disso, meu papel na sala de aula não era de alguém que sabia tudo e eles não sabiam nada, ao contrário, cada um tem seu conhecimento e é através da interação com o outro que aprendemos, ou seja, através do trabalho compartilhado.

No ano de 2002, fiquei somente um horário na escola citada acima e no outro comecei a trabalhar no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Fernando Trigueiro com Alfabetização (crianças com seis anos). Nessa época se trabalhava com cartilhas (Caminho Suave), que partiam das letras para a palavra. Como não tinha cartilhas para todos, fazia as lições no estêncil e rodava no mimeógrafo, recortava e colava no caderno de cada um. Durante essa experiência conheci a professora Conceição Ábia, tida como excelente alfabetizadora, com quem muito aprendi. Foi com ela que aprendi novas técnicas para alfabetizar, e comecei a dar os primeiros passos para trabalhar pequenos textos com os alunos. Em cada lição que era colada no caderno, eu colocava as sílabas, as palavras e um pequeno texto. Em seguida os alunos eram orientados para estudar porque seriam cobrados durante a semana. Como não dava para tomar a lição todo o dia, eu dividia em grupos de cinco a seis alunos, e a cada lição certa eles recebiam uma estrelinha, e quando chegava ao final do mês quem tivesse mais estrelinhas ganhava um prêmio. Naquela época não procurava saber o que era certo ou errado, o que importava era a aprendizagem dos alunos, o que aos poucos ia acontecendo. Além disso, era a forma encontrada para lidar com

vários alunos ao mesmo tempo, pois o trabalho era solitário e não contava com a ajuda da maioria dos pais. Vale ressaltar, que o público atendido por essa escola era originário de um bairro de periferia, cujos pais, na sua maioria, não acompanhavam seus filhos, muitas vezes por serem analfabetos.

No segundo ano, por conta da Teoria do Construtivismo que estava chegando às escolas, houve um equívoco ao confundi-la com um método. Por conta disso a pedagoga da escola em uma reunião nos informou que não poderíamos mais trabalhar com as famílias e devíamos retirar todos os cartazes da parede, pois a partir daquele momento só podíamos trabalhar com textos na sala de aula. Não tivemos nenhuma formação nem orientação de como deveríamos trabalhar. Fiquei desesperada, pois agora que eu estava tendo mais segurança no meu trabalho veio essa mudança de cima para baixo, sem haver a preocupação com a efetivação dessa teorização na prática. Conversei com a profa. Ábia, de quem era mais próxima, e resolvemos tirar os cartazes da parede, mas continuar com a nossa prática, pois era aquilo que sabíamos fazer e estava dando certo, ou seja, os alunos estavam sendo alfabetizados. Ainda não se falava em Letramento. E assim fizemos, para todos os efeitos não estávamos trabalhando as famílias na sala de aula. Aqui cabe trazer a questão da autonomia do professor em sala de aula, pois por mais que sua prática seja embasada na maioria das situações, no senso comum, quando ele tem compromisso com a aprendizagem dos seus alunos ele é a pessoa que melhor os conhece. Consequentemente, sabe quais são seus limites e possibilidades e quais metodologias são as mais indicadas para aquele público, pois não existe o método certo e que ele só é eficaz quando ocorre a aprendizagem e isso depende de cada aluno, pois cada um tem sua forma própria de aprender.

Era prática de a escola fazer a avaliação da leitura dos alunos em processo de alfabetização no mês de outubro, e nesse ano não foi diferente. Ao término desse processo somente as turmas (4) que não tinham adotado as novas orientações conseguiram sair-se bem na leitura, as outras (6), tiveram um desempenho a desejar e o mais sério de tudo foi que a culpa foi atribuída aos professores. Contamos para a pedagoga e explicamos o porquê de não termos mudado a nossa prática, houve um momento de estresse, mas conseguimos convencê-la de que a forma que estávamos trabalhando não excluía a leitura de pequenos textos como foi comprovado na leitura.

É importante ressaltar a relevância dos conhecimentos construídos na prática profissional para a aprendizagem da docência, a qual se constituiu em “um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação; e que os professores aprendem ensinando e aprendem com outros professores” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). Hoje, com os meus novos conhecimentos percebo que o meu fazer docente construiu-se no espaço escolar, principalmente com os professores e pedagogos e que, apesar da ausência de teorias importantes na minha prática eu já tinha certa autonomia no meu trabalho, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional.

Ainda trabalhando nessa escola, me inscrevi no concurso da prefeitura para professores dos anos finais do Ensino Fundamental, no ano de 2004, e fui aprovada. No dia da minha posse, no ano de 2005, que ocorreu no Centro de Formação de Professores da Rede Municipal de Manaus (CFPM) encontrei a professora Maria de Jesus, a qual trabalhou comigo na Escola Municipal Prof. Alberto Makaren, e então me convidou para trabalhar naquele espaço. No primeiro momento fiquei assustada, pois nunca tinha tido experiência com formação de professores, então lhe pedi um tempo para pensar. Refleti bastante e então decidi aceitar, pois seria mais um desafio na minha vida. Como eu já tinha um horário na SEMED, foi solicitada a minha transferência para o centro, onde fiquei trabalhando nos turnos matutino e vespertino, e quando tinha formação à noite, eu cumpria horário só no turno vespertino.

No primeiro momento tudo era novidade, fui apresentada para a gerente do centro, profa. Euzenir e para alguns professores que se encontravam naquela ocasião, e fui encaminhada para sala onde iria ficar. Chegando lá fui apresentada para os meus companheiros de trabalho, Regina Célia, da área de Língua Portuguesa e José Alcântara da área de Matemática. A profa. Regina Célia foi fundamental nessa fase da minha vida, pois muito me ajudou a entender aquele espaço. Com sua generosidade me mostrou como era trabalhar como formadora de professores e num determinado momento de formação ela me convidou para participar como ouvinte, entretanto, no segundo momento ela disse que era para eu assumir. Claro que me assustei, mas não recusei o desafio e aos poucos fui aprendendo a ser formadora, aprendizagem que até hoje se encontra incompleta, pois lidar com os pares é um eterno desafio e precisamos nos colocar como parceiros. Com a chegada da profa. Selma, da área de Matemática, começamos a fazer um

trabalho interdisciplinar envolvendo conteúdos das duas áreas. O encontro com os professores dos Anos Iniciais acontecia toda segunda-feira, a cada quinze dias, momento em que eles se deslocavam para o centro de formação. Também tinha o encontro com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental que ocorria também a cada quinze dias, nas segundas feiras.

Nesse espaço aprendi a estudar, pois tínhamos momentos de formação para subsidiar teoricamente e metodologicamente os encontros com os professores. Foi um tempo de aprendizado, pois na sala de aula, além de não termos a cultura do estudo, o grande número de atividades que nos envolvem quase não deixa tempo para o estudo. Os textos utilizados na formação eram elaborados por nós, com base em teóricos que discutem a formação de professores, o que atribuía um caráter pessoal ao nosso trabalho.

Outra experiência com formação foi o trabalho no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA (2009 e 2010), programa do governo federal que tinha como objetivo oferecer conhecimentos da educação geral com a formação profissional inicial e continuada por meio de metodologias adequadas aos tempos e espaços da realidade dos sujeitos sociais que constituem o público beneficiário. Ministrei a disciplina “Estratégias de Ensino Aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos” em algumas cidades do Amazonas e em Rio Branco/AC. Essa experiência muito contribuiu para a minha formação, pois tive contato com profissionais que fazem a diferença na educação, como foi o exemplo de um professor indígena, na cidade de São Gabriel da Cachoeira, com o qual aprendi de forma tão simples como trabalhar de forma interdisciplinar. Para eles o tema do projeto é o eixo integrador de todas as atividades que serão desenvolvidas e os conteúdos das disciplinas são ferramentas que vão ajudar no processo de ensino aprendizagem, isso foi mostrado durante a elaboração e apresentação dos projetos. Vale ressaltar, que a minha turma possuía trinta alunos, desse total 80% eram indígenas. Essa experiência foi inesquecível, pois o aprendizado adquirido naquele espaço durante duas semanas não o conseguiria dentro de uma sala de aula.

Outra experiência de formação foi em 2010, já Mestre em Educação, quando fui convidada para coordenar o programa Alfabetizando na Hora Certa, na Secretaria Municipal de Educação, no município de Manaus. Tratava-se de um programa cujo objetivo era pensar estratégias de formação que instrumentalizassem os professores com pressupostos teóricos e

metodológicos, tendo como foco o processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (primeiro ciclo). Este material foi elaborado por uma equipe de pedagogos e professores e transformou-se em uma apostila, a qual foi entregue aos professores nos nossos encontros. Participei em todo o processo de gestação do programa, o que vejo como ponto positivo, pois durante minha experiência como professora de alfabetização, sempre questioneei os materiais prontos utilizados nos momentos de formação. Essa proposta se assemelha muito com o PNAIC, que tem como foco alfabetizar as crianças na idade certa.

Durante os encontros com os professores sempre tínhamos o cuidado de ouvi-los e mostrar que nós estávamos ali tanto para ensinar quanto para aprender, evidenciando sempre os saberes construídos no dia a dia na sala de aula. As escolas da SEMED são divididas em zonas (6) e nós tínhamos um cronograma de atendimento por zona em que o público alvo eram os professores que trabalhavam nos três primeiros anos. Depois de um ano de atividades, fizemos um seminário das experiências realizadas e nesse evento tivemos um momento de vivência em que professores alfabetizadores com experiências exitosas compartilhavam a sua prática. Durante um ano fiquei à frente desta coordenação e neste mesmo ano fui aprovada no concurso para professora da Universidade do Estado do Amazonas no Centro de Estudos Superiores de Tefé.

Em 2011, assumi o concurso, pedi exoneração da SEMED e SEDUC e mudei para Tefé, onde se iniciou uma nova fase da minha vida. Por ser minha primeira experiência com graduação, nas primeiras disciplinas ministradas me senti muito insegura, e não tive a quem pedir ajuda, pois por se tratar de uma universidade com poucos anos de existência, principalmente nos centros localizados no interior, esse foi o primeiro concurso para professores, ou seja, até então o regime de trabalho era o contrato. Além disso, a maioria dos professores que trabalhavam neste regime era especialista, o que não os qualificavam para serem tutores. Assim, fui me constituindo professora universitária na prática, buscando estudar e compartilhando as minhas angústias com algumas colegas. Quando assumi pela primeira vez o Estágio Supervisionado, no segundo semestre de 2012, disciplina para a qual fiz o concurso, foi um choque, pois nunca tinha trabalhado com o estágio. Então pedi ajuda à professora que já ministrava essa disciplina, ela me mostrou a ementa e o seu Plano de Disciplina e deu algumas dicas de como trabalhava.

Comecei a trabalhar com o Estágio Supervisionado I, cuja carga horária eram 150h divididas em 30h teóricas e 120h práticas, tendo como foco a observação, a participação e a regência nos anos finais do Ensino Fundamental. Nas primeiras 30h eram trabalhados os fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiariam o estágio na escola, simultaneamente os alunos eram orientados para fazer a primeira inserção nas escolas. Antes dessa inserção eu, como professora de estágio, ia às escolas solicitar autorização para a realização do estágio, apesar de já haver um convênio firmado. Conversava primeiramente com a diretora e depois com os professores para apresentar a proposta de estágio, em seguida apresentava os alunos que iriam fazer seu estágio naquela instituição, bem como verificava a disponibilidade dos professores para recebê-los. Essa forma de inserir os alunos na escola tinha como objetivo respeitar o espaço do outro, o que só contribuía para a realização do estágio.

Depois desse primeiro momento, os acadêmicos começavam a fazer as observações e participações e a partir do diagnóstico realizado elaboravam os planos de aulas. Acredito que devido a minha falta de experiência o estágio transformou-se em um simples cumprimento de carga horária. Os estagiários perguntavam ao professor o conteúdo a ser trabalhado e elaboravam os planos de aula para cumprir a carga horária exigida, duas aulas em cada série, totalizando 8h, e aplicavam aos alunos. Aquela forma de estágio me incomodou, pois em nada estava contribuindo nem para a formação dos meus alunos, nem para a escola, eles simplesmente estavam cumprindo uma exigência burocrática. Então, resolvi buscar leituras sobre o Estágio Supervisionado e encontrei Selma Garrido Pimenta (2004) que já fazia essa discussão em seu livro *Estágio e Docência*. Ao ler as concepções de estágio identifiquei o meu trabalho com as duas primeiras, o estágio como “imitação de modelos” e o estágio como “instrumentalização técnica” e isso me levou a fazer diferente no Estágio Supervisionado II.

No ano seguinte, no primeiro semestre de 2013 ministrei o Estágio Supervisionado II (150h), cujo foco foi o Ensino Médio. Iniciei fazendo o meu Plano de Disciplina tendo como base a concepção de Estágio Supervisionado como pesquisa (Pimenta, 2004). No primeiro dia de aula, apresentei a proposta para a disciplina e expliquei aos alunos como se daria o seu desenvolvimento e o porquê de trabalhar com essa concepção. Em seguida, realizamos grupos de estudo e seminários antes da inserção dos alunos nas escolas. Após esse primeiro momento, planejamos a apresentação da proposta de estágio às escolas e agendamos uma reunião com a

diretora e professores. Nessa reunião foi explicado como se daria o desenvolvimento do estágio e as bases da nova proposta.

Iniciamos com a primeira etapa do estágio, a observação (18h, sendo 6h em cada ano), momento da primeira inserção dos alunos, tendo como objetivo fazer o diagnóstico da escola como um todo, e depois a sala de aula, onde deveriam observar a relação professor-aluno, as metodologias utilizadas, o uso do livro didático, o desempenho dos alunos, etc. Nesse processo, fazíamos reunião no horário da aula na universidade, pois o estágio era no contraturno, para acompanhar e esclarecer as dúvidas que aparecessem. Em seguida, foi realizada a participação (18h, sendo 6h em cada série) em que os alunos ajudavam o professor em algumas tarefas, como por exemplo, copiar no quadro, fazer atendimento individual para os alunos, fazer chamada, etc. Dando continuidade, o próximo passo foi mapear o diagnóstico realizado e definir quais temas seriam trabalhados nos projetos de trabalho que seriam a base para as regências.

Antes dessa definição conversamos com os professores regentes e apresentamos os resultados. Em seguida, procuramos ouvir suas opiniões acerca das dificuldades percebidas na sala de aula e se o diagnóstico realizado coincidia com as suas percepções. Também pedimos sugestões sobre a melhor maneira de trabalhar essas dificuldades. Então expliquei como se daria o estágio: seriam formados grupos de três acadêmicos os quais ficariam responsáveis por aplicar um projeto, o que se daria de forma compartilhada. Como se tratava do ensino de Língua Portuguesa, buscamos trabalhar os gêneros textuais como objeto de ensino e as normas e regras da gramática como ferramenta para o trabalho com a Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística. Como cada um teria que cumprir 4h/aula em cada série (1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio), então teriam três projetos. Com base em cada projeto, foram elaboradas 12 aulas, sendo que os estagiários ficariam responsáveis por 4h/aula cada um. O resultado dessa experiência foi apresentado em um Trabalho de Conclusão de Curso-TCC sob minha orientação, em que os resultados mostraram que o estágio trabalhado nessa perspectiva abre possibilidades para que o futuro professor, não somente tenha contato com a realidade em sala de aula, mas que também desenvolva a postura de pesquisador de sua própria prática.

Essa experiência se repetiu com mais uma turma em Tefé, no ano de 2014 e uma turma na cidade de Coari/AM, em 2013. Neste caso o desafio foi maior, pois se tratava de uma forma de graduação chamada Modular oferecida no Núcleo de Ensino Superior desta cidade, o qual é

ligado à Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Esses núcleos são diferentes dos centros, pois não possuem professores efetivos, só tem um gerente que fica responsável para coordenar as ações, por esse motivo, são os professores da UEA sede e Centro de Estudos Superiores que ministram as aulas. Para ir a esta cidade saindo de Tefé, só temos dois meios de transportes, o barco e a lancha a jato, sendo o mais rápido a lancha, que dura aproximadamente 5h para chegar. Foram realizadas seis viagens para ministrar as disciplinas Estágio Supervisionado I, II e III, sendo que, em cada estágio tinham dois momentos, no primeiro eu passava duas semanas e no segundo uma semana. Na minha ausência do CEST, os outros professores utilizavam minhas aulas, e quando eu retornava fazia a reposição. O resultado desse trabalho está em um TCC de um acadêmico sob minha orientação e também foi publicado no livro “Educação de Jovens e Adultos: teoria e prática pedagógica”, organizado por mim e mais dois professores do CEST, tendo como título “Limites e possibilidades do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual José Alves no município de Coari/AM”.

Outra experiência com formação foi como coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID do curso de Letras, no período de 08/2012 a 02/2014. Foi uma experiência maravilhosa, pois trabalhei com quarenta e dois bolsistas, sendo na sua maioria alunos dos primeiros períodos e seis professores da rede pública de ensino e pude compartilhar experiências tanto com a formação inicial dos meus acadêmicos, quanto com a formação continuada dos professores. A criação desse programa veio ao encontro de uma necessidade que há muito tempo alguns teóricos da área já vêm discutindo, que é a importância de que os acadêmicos possam ter contato com a realidade da sala de aulas antes do estágio, e um dos objetivos desse programa é justamente essa inserção. Outro aspecto positivo foi a parceria Universidade-Escola a qual possibilitou uma aproximação entre os professores-formadores, os alunos e os professores da escola, contribuindo tanto para a formação inicial quanto para a continuada, o que trará benefícios para o aprendizado dos nossos alunos.

Também participei do Programa Nacional de Formação de Professores de Educação Básica-PARFOR, outro tipo de graduação, diferente do Modular. Ele é oferecido somente no período de férias do professor e tem como público alvo os professores atuantes em sala de aula, que não tem graduação. Apesar de contribuir para a formação desses professores, tenho minhas ressalvas em relação a esse programa, pois vivencio com esses professores o seu sacrifício para

cursar as disciplinas. Eles trabalham o semestre todo e quando chega o recesso para seu descanso, têm que estudar e as aulas acontecem nos dois turnos. Além disso, geralmente as aulas das escolas começam e eles ainda estão estudando e quando retornam têm que pagar as aulas não dadas. O mais impressionante é que os municípios se comprometem em dar as condições para os professores, mas o que vemos na prática é o contrário. Ministrei duas disciplinas, Produção Textual II (2015/1) e Teoria e Prática de Leitura (2016/1), para uma turma de graduação em Letras, no município de Japurá/AM, distante 12h de lancha a jato. Também trabalhei com uma turma de graduação-PARFOR em Língua Inglesa com a disciplina Produção Textual, em Tefé.

Além das atividades desenvolvidas na graduação, também atuei como professora na Especialização “Metodologias para o ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas” com a disciplina “Orientação para projeto de pesquisa”. Essa especialização foi oferecida em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC e teve como público os professores da rede. Também participei da Especialização em Educação Infantil oferecida pelo curso de Pedagogia, com a disciplina “Concepções de leitura e escrita na Educação Infantil”, momento de grande aprendizado, pois o público alvo eram professores experientes o que muito contribuiu para o desenvolvimento da disciplina.

Na minha trajetória no CEST, durante cinco anos (2011 a 2015), também participei de atividades de pesquisa e extensão, as quais agregaram novos conhecimentos e contribuíram para a minha atuação como professora. Com relação à pesquisa faço parte de dois grupos de pesquisas na minha universidade, os quais exigem a minha participação em eventos e produção acadêmica, além disso, orientei sete bolsistas de iniciação científica. Também orientei TCC e participei de banca examinadora.

Quanto à extensão, minha primeira experiência, em 2011, foi a com a formação de professores da rede pública de Tefé/AM através do curso “O ensino de Língua Portuguesa: o uso dos gêneros textuais como base para a aquisição da leitura e da escrita na perspectiva do letramento”, a qual teve como público quarenta professores da rede pública de ensino. O curso possuía uma carga horária de 80h, na qual foram trabalhados os fundamentos teóricos e metodológicos, tendo como base a proposta do CEFORT. Infelizmente, por questões internas à escola, somente quatorze cursistas concluíram. Na socialização das experiências os professores apresentaram os resultados dos projetos desenvolvidos, bem como realizaram a avaliação do

curso evidenciando os aspectos positivos e negativos. Um dos pontos positivos apontado foi o acompanhamento do desenvolvimento das atividades através dos encontros nos quais eram oportunizados aos professores compartilharem seus avanços e recuos. Já como ponto negativo, eles trouxeram a dificuldade para serem liberados, apesar de haver a autorização da Coordenadoria de Educação. Infelizmente, essa é a realidade da maioria dos nossos professores que têm seu direito à formação continuada negado, apesar de ser uma garantia presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Em virtude da dificuldade para acompanhar os professores em diferentes escolas, resolvi propor um projeto de Extensão com um número menor de professores, pois tinha a intenção de trabalhar na perspectiva da formação em serviço, ou seja, os encontros ocorreriam na própria escola. Assim, em 2014 submeti um projeto de extensão à Pró-Reitoria de Extensão-PROEx da UEA com o título “Os gêneros textuais como objeto de ensino no processo ensino e aprendizagem no sexto e sétimos anos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas no município de Tefé” e foi aprovado. Ele foi desenvolvido no período de setembro de 2014 a setembro de 2015 e teve como participantes dois bolsistas, acadêmicos do curso de Letras, e quatro professores. Teve como objetivo geral oportunizar aos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental momentos de reflexão acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos que embasam as práticas de linguagem que fazem uso dos gêneros textuais como objeto de ensino da Leitura, da Produção de Textos e da Análise Linguística na perspectiva do letramento. Foi desenvolvido em duas escolas, uma da rede estadual e a outra da municipal, e teve como característica principal o trabalho compartilhado, pois o planejamento era realizado no momento do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), momento este em que nos reuníamos na biblioteca para definir as atividades a serem desenvolvidas, bem como fazíamos a avaliação do desenvolvimento dos alunos, apontando possibilidades para minimizar as dificuldades apresentadas. Os resultados desse projeto apontam para as possibilidades da parceria Universidade-Escola contribuindo tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a formação dos professores das escolas participantes, bem como para a formação inicial dos bolsistas.

Ao terminar essa narrativa sinto-me feliz, pois esse processo possibilitou reviver lembranças escondidas no passado, como se fosse um filme. Não foi fácil relembrar fatos acontecidos há tanto tempo, principalmente da época de estudante, mas foi prazeroso, pois

percebi a influência de cada etapa vivenciada na minha atuação pedagógica. Ao revisitar minhas memórias de formação reconstituí os processos de formação vivenciados na época de estudante, na formação inicial e continuada e na profissão docente, o que possibilitou compreender como fui aprendendo a ser professora. Hoje, refletindo sobre a aprendizagem docente entendo que

é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação; e que os professores aprendem ensinando e aprendem com outros professores. [...] Podemos entender a aprendizagem docente como estando relacionada a diferentes fases da vida: as que antecedem a formação inicial, a formação inicial, a relativa aos primeiros anos de inserção profissional, a relacionada ao desenvolvimento profissional (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 6).

Com base na afirmativa acima, percebo que vivi as quatro fases, e hoje fazendo o Doutorado em Educação na UFSCar continuo aprendendo a ensinar, pois nesse primeiro semestre novos conhecimentos foram incorporados aos existentes. Aprendi com Flores (2014, p. 219), que o aprendizado começa antes da “formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspectivas, de crenças e de práticas, por vezes conflituais, que marcam a transição de aluno a professor. Ao cursar as disciplinas Estudos e Produções II e III, Estudos em Formação de Professores e Processos Educativos e Práticas Sociais pude compartilhar conhecimentos que me levaram a repensar minha formação e atuação docente, bem como conhecer pessoas de culturas diferentes. Nas leituras e discussões durante as aulas, principalmente na disciplina Estudos em Formação de Professores, pudemos refletir sobre a formação inicial e continuada e sobre a importância do conhecimento profissional docente para a atuação do professor frente os desafios que a profissão impõe.

Através desse memorial foi possível reviver meu percurso formativo e refletir sobre fatos que diretamente ou indiretamente contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. Ao escrevê-lo fui percebendo como as minhas experiências ainda como estudante contribuíram para minha atuação docente, levando-me a refletir sobre a importância do aprendizado tanto nas formações ocorridas em espaços institucionais, quanto o ocorrido no espaço de trabalho através da interação entre os pares. A partir do que foi exposto nesse memorial é perceptível o entrelaçamento da minha trajetória profissional, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, com essa pesquisa, consolidando-se com a escrita do meu Memorial de Formação no Doutorado, momento em que foi possível reorganizar as experiências que foram significativas

para a minha formação, contribuindo para melhor entender as crenças e concepções (re) construídas no processo de tornar-se professor.

Somando a isso, tem o fato de atualmente trabalhar na formação inicial de professores, como professora de estágio no Curso de Letras no Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) está passando por reformulações. Portanto, os resultados dessa pesquisa poderão contribuir com reflexões sobre a formação de professores de Língua Portuguesa, bem como (re) pensar as reais necessidades práticas formativas, a partir das narrativas que os professores egressos do Curso de Letras têm acerca da sua formação inicial e como essa formação é mobilizada no início da docência.

Nesse contexto, insere-se o presente projeto que tem como problema “Quais as implicações da formação inicial no processo de início à docência dos egressos do curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tefé? E como questões norteadoras: quais aprendizagens foram construídas na formação inicial, na perspectiva dos egressos? Quais são as dificuldades encontradas do início da docência, como eles as enfrentam e identificam subsídios da formação inicial para o seu enfrentamento? Quais as práticas bem sucedidas desenvolvidas pelos iniciantes e que foram construídas a partir das experiências vividas na formação inicial e em outras experiências formativas?”

A partir da definição do problema, definimos como objetivo geral compreender, por meio das narrativas de formação, as implicações da formação inicial no processo de iniciação à docência dos egressos do curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tefé, no estado do Amazonas. E como objetivos específicos identificar as aprendizagens da formação inicial na perspectiva dos egressos; conhecer as dificuldades do início da docência, como eles as enfrentam e se identificam subsídios da formação inicial para o seu enfrentamento; identificar práticas desenvolvidas pelos iniciantes, que eles consideram como bem sucedidas, e que foram construídas a partir das experiências vividas na formação inicial e em outras experiências formativas.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2017 e 2018, no município de Tefé, no Estado do Amazonas, com cinco professores iniciantes, egressos do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa do Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas.

Para isso, estruturamos este trabalho da seguinte forma: no Capítulo I, trago as minhas experiências formativas construídas antes mesmo da Graduação até ingressar no Doutorado, mostrando a minha relação com o objeto de pesquisa, bem como apresento a problemática a ser investigada. No Capítulo II, apresento o referencial que deu suporte teórico à pesquisa. No Capítulo III descrevo o caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, bem como os pressupostos teóricos-metodológicos da Pesquisa Narrativa. No Capítulo IV apresento os caminhos trilhados pelos professores iniciantes no seu percurso formativo, anteriores à Graduação até o Início à Docência e finalizando serão apresentadas as minhas considerações acerca das contribuições das narrativas para a formação docente.

## 2 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

### 2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A partir do objetivo geral dessa pesquisa, que é compreender, por meio das narrativas de formação, as implicações da formação inicial no processo de iniciação à docência dos egressos do curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tefé, estado do Amazonas, adotamos o conceito de desenvolvimento profissional de Marcelo Garcia (2009) como um processo que interrelaciona a formação inicial, a formação continuada e o início da docência. Para ele, o desenvolvimento profissional é

uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

Compreendermos que a influência dessas experiências no processo de formação das identidades profissionais “abre diversas vias, entre as quais a de nos surpreendemos conosco ao longo dessa retomada e ao longo desse recontar e a de nos darmos contas de elaborações e reflexões que nem sabíamos habitar-nos” (GUEDES-PINTO, s/d, p. 3). Através da rememoração o professor desenvolve um trabalho reflexivo que o leva a identificar as experiências que se tornaram formadoras compreendendo as implicações dessas experiências para o seu desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, assume papel fundamental a utilização de narrativas de formação pois “pode potencializar o desenvolvimento profissional pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever [...]” (OLIVEIRA; GAMA, 2014, p. 207), contribuindo para interrelacionar as diferentes experiências pessoais, formativas e pedagógicas que fazem parte do seu processo formativo (OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA, SOUZA, MAGALHÃES, MONTEIRO, 2016).

Desse modo, iniciamos situando as discussões sobre a formação de professores a partir da década de 90, momento em que foram gradativamente ganhando destaque nas pesquisas

acadêmicas, conforme podemos observar nas pesquisas de André (2010), Bragança (2012), dentre outros. André (2010), em sua pesquisa sobre teses e dissertações mostra que esse aumento também ocorreu nos objetos de estudos, tendo a formação inicial ocupado 76% das pesquisas. Entretanto, no ano 2000 “a temática priorizada passou a ser a construção da identidade e profissionalização docente tendo como foco o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente” , o que implica não apenas conhecer o que o professor pensa, sente e faz na sua prática pedagógica, mas também entender o contexto de onde falam, e assim “descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos” (idem, p. 176). Além disso, é importante investigar a relação entre as opiniões e sentimentos dos professores e o aprender a ser professor, bem como os impactos disso nas suas práticas de ensino.

André (2010), a partir dos resultados de sua pesquisa nos chama a atenção para dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito ao deslocamento do foco das pesquisas na formação docente para a pessoa do professor, o que pode responsabilizá-los pelo sucesso/fracasso da educação esquecendo os outros fatores que interferem no processo ensino aprendizagem. O segundo aspecto é a redução, a partir do ano 2000, do número de pesquisas sobre a formação inicial, o que para ela é um dado preocupante, pois ainda existem muitos desafios no tocante à preparação dos professores para atuar na sala de aula.

Gatti (2010) corrobora com André (2010) sobre a importância da formação inicial quando se propõe a analisar alguns aspectos da formação docente no Brasil, dentre eles as ementas dos currículos de algumas licenciaturas, como por exemplo, Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Ancorada nas pesquisas de Candau (1987), Braga (1988), Alves (1992) e Marques (1992), a autora mostra que a preocupação com as licenciaturas não é recente, entretanto, com as céleres mudanças ocorridas na sociedade, acentuam-se essas preocupações tanto em relação “às instituições institucionais que as abrigam” quanto “aos seus currículos e conteúdos formativos” (idem, p. 1359). No que diz respeito às ementas dos currículos da licenciatura, observou a ocorrência de diversos fatores que interferem na formação do professor, mas apesar disso, reitera a importância dessa etapa inicial na preparação dos professores para atuar na sala de aula. Em sua análise constatou

que os fundamentos da educação e as questões das redes tradicionais são tratados com superficialidade excessiva, passando ao largo da possibilidade de oferecer uma formação mais sólida. Há um grande descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nestas, constata-se claramente a ausência de uma integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Então, o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de uma formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado uma formação de profissionais para atuar nas escolas atualmente (GATTI, 2014, p. 39).

A concepção de formação docente presente nas ementas analisadas por Gatti (2014) não apresenta uma formação sólida que oportunize aos futuros professores a preparação para atuar nas escolas, o que torna esse período de aprendizagem profissional da docência, “marcado em muitos casos, por descontinuidades e fragmentação (em vez de integração e continuidade)” (FLORES, 2010, p. 185), indo de encontro à ideia da formação como um *continuum*, cujo objetivo é o desenvolvimento profissional. Para Marcelo Garcia (1992, p. 54) essa concepção “tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”.

Nessa perspectiva, a formação inicial constitui-se em uma etapa importante para a formação docente, devendo, portanto, oportunizar aos futuros professores os saberes necessários para começar a aprender a ensinar, ou seja, deve oferecer

uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (IMBERNÓN, 2000, p. 66).

Ao se apropriar de diferentes saberes os professores iniciantes terão mais condições de saber lidar com os desafios e dificuldades encontrados no início da carreira, possibilitando-lhes mobilizar tanto os conhecimentos construídos na formação inicial quanto os adquiridos em outras experiências vivenciadas. Podemos afirmar que os saberes didático-pedagógicos são indispensáveis à prática docente, visto que o conhecimento teórico e prático sobre a prática

docente e sobre a realidade da escola são fatores importantes para o processo ensino aprendizagem, principalmente, para o professor iniciante.

Segundo Tardif (2002) os saberes dos professores são um conjunto de saberes provenientes de fontes variadas (dos livros didáticos, dos programas escolares, dos conteúdos a serem ensinados, da experiência) os quais o autor apresenta em quatro categorias: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. O autor faz uma distinção entre os saberes que são adquiridos na prática docente (saberes experienciais) daqueles saberes adquiridos nos cursos de formação (saberes profissionais).

Os *saberes profissionais* são “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” e articulam-se aos saberes pedagógicos “fornecendo por um lado, um arcabouço ideológico à profissão, e por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2002, p. 37). Cabe às instituições formadoras promover a integração entre esses conhecimentos através da formação inicial ou continuada dos professores. Os *saberes disciplinares* também são adquiridos nas instituições que formam os professores e “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade”. São saberes sociais “definidos e selecionados pela instituição universitária”, os quais também “integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (ibid, p. 38)

Já os *saberes curriculares* “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 38). São saberes necessários à prática pedagógica do professor (a), pois através deles eles aprenderão a definir os programas escolares no que diz respeito aos objetivos, conteúdos e métodos que os professores deverão aplicar.

Finalizando-se, têm-se os *saberes experienciais* que são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém de instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2002, p. 48). No entendimento do referido autor, “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e

no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (idem, p. 49).

Outro autor que discute sobre os saberes é Gauthier et al (1998), para quem esse repertório de conhecimentos é classificado como *saber disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; *saber curricular*, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; Ciências da Educação, relacionado ao *saber profissional específico* que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; tradição pedagógica, relativo ao *saber de dar aulas* que será adaptado e modificado pelo *saber experiencial*, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica.

Ele também chama a atenção para a noção de “saber”, e o entende com um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos(as) docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. No seu entendimento, isso reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus próprios saberes, quando se referem ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino e tecem comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e sua utilidade. Enfim, os professores destacam bastante sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar”.

Ainda a respeito dos saberes docentes, trazemos Pimenta (1999), que destaca os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. Para ela *os saberes da experiência* são aqueles construídos a partir da sua própria trajetória como aluno(a) durante o processo de escolarização. “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada por colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 1999, p. 20).

Outro tipo de saber que a autora vem ressaltando diz respeito aos *conhecimentos específicos* de uma determinada área com a qual o professor irá atuar. A autora preza a necessidade do (a) docente ter clareza da importância e do significado do conhecimento, do seu poder na vida das pessoas. Segundo Pimenta (1999, p. 22), conhecer significa “trabalhar com as informações, analisando-as, classificando-as, pois é preciso informar e trabalhar com as informações para se construir a inteligência”.

Para ela, esses saberes não são suficientes para o professor(a) saber ensinar, são necessários também os *saberes pedagógicos e didáticos*, que devem ser construídos a partir dos problemas colocados pela prática docente. "Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora" (PIMENTA, 1999, p. 26). Ressalta que os saberes pedagógicos não são previamente aprendidos para serem aplicados na prática, mas são construídos na própria prática.

Portanto, os saberes docentes são resultados de um processo histórico por meio do qual os professores transformam os conhecimentos a que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício da profissão. Concordando com Gauthier et al, (1998), entendemos que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que os saberes docentes são resultados de um processo histórico por meio do qual os professores transformam os conhecimentos a que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício da profissão.

Diante da importância dos saberes didático-pedagógicos para que a sala de aula se transforme em um espaço de transformação social, a formação inicial tem um papel fundamental na formação do professor. Mizukami et al (2010, p. 22) concorda com Veenmann (1988), ao afirmar que "embora essa formação seja condição necessária, mas não suficiente em si mesma, para conseguir melhores professores, ela é capaz de proporcionar um bom suporte, a fim de prepará-los para atuar na profissão". Portanto, ela constitui-se em uma fase inicial da formação docente, tendo como uma das finalidades "preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido" (FLORES, 2010, p. 185).

A formação inicial e continuada são processos permanentes de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, assim realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Desse modo, compreende-se a formação docente como um processo *continuum*, no qual a experiência

como estudante na escola, a formação inicial, o início à docência e a formação continuada devem ser vistos de forma interrelacionadas (MARCELO GARCIA, 2009).

Nesse contexto, a experiência assume papel importante na formação de professores, a qual consideramos como um processo que se inicia antes da formação inicial, em que “cada pessoa e cada profissional torna-se sujeito de sua própria formação” (CANÁRIO, 2000, p. 7), deslocando, assim, o foco das atividades formativas das atividades de ensino para as atividades de aprendizagem. Isso confirma as duas teses do autor: “a primeira é a de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas”, tendo como consequência a segunda, “de que o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência” (idem, p. 7).

Aqui, o saber da experiência passa a ser valorizado na formação de professores, podendo ser o caminho para o “ensino do ofício de ensinar”, a partir da concepção de que este saber “não é um repertório de conteúdos nem de procedimentos necessários para realizar o ofício, nem tampouco uma série de modos de entender a realidade nem uma série de orientações para a ação, mas que é um saber, um modo de saber que se cultiva” (LÓPEZ CARRETEIRO, 2019, p. 922) durante toda a sua vida.

Entretanto, devemos ter cuidado para que os conhecimentos produzidos pela experiência sejam (re) significados pelo professor a partir da teorização na sua prática. López Carretero (2019) defende que a

revalorização da experiência na formação profissional dos professores não pode ser confundida com a defesa da aprendizagem como um mero processo de continuidade, em relação à experiência anterior. Valorizar a experiência significa, sobretudo, aprender a aprender com a experiência o que, frequentemente só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência.

Nessa perspectiva, é importante já na formação inicial oportunizar aos(as) acadêmicos(as) momentos em que possam (re)significar as experiências formativas construídas na sua trajetória de vida pessoal e escolar. Portanto, essa etapa da formação deve ocorrer de forma articulada às disciplinas cursadas durante a graduação, oportunizando aos futuros professores os saberes necessários para começar a aprender a ensinar.

Entretanto, a partir dos resultados das pesquisas (Gatti, 2014; Flores, 2010; Mariano, 2006) essa formação não está cumprindo o seu papel na formação dos futuros professores, pois não aproxima os conhecimentos adquiridos nas licenciaturas dos conhecimentos necessários para

o exercício da docência. Esse distanciamento é confirmado por Mariano (2006, p. 1) quando referencia Veenman (1988) ao trazer o “choque de realidade” vivenciada pelos professores iniciantes, tornando evidente a “diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas”, pois, em sua grande maioria os professores iniciantes não conseguem mobilizar os conhecimentos adquiridos tanto na formação inicial, quanto em outras experiências formativas. para a resolução dos problemas vivenciados no cotidiano escolar.

Por isso, já na formação inicial, devem ser acionados os conhecimentos advindos da experiência e das crenças que os professores trazem para a sala de aula, pois eles interferem no processo de transição de aluno a professor. Flores (2010), reportando-se ao trabalho de Korthagen (2009), afirma ser importante na formação de professores uma abordagem realista que articule teoria e prática, tendo como base as trajetórias de escolarização dos futuros professores, pois eles “possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar” (idem, p. 184). Assim, as crenças e as ideias construídas pelos professores fazem parte dos conhecimentos mobilizados quando da sua inserção profissional.

A importância da abordagem realista na formação de professores defendida por Flores (2010) é reiterada por Nóvoa (2013) quando afirma que as mudanças ocorridas no campo da formação docente tem provocado uma “viragem” na forma de conceber essa formação, a qual deixa de ser considerada a partir da perspectiva da racionalidade técnica em que os professores são considerados como simples executores de tarefas, e assume a perspectiva da racionalidade prática em que os professores e os seus saberes são protagonistas nas discussões que envolvem tanto as questões educativas quanto as de pesquisas. A partir de Bragança (2012, p. 60) entendemos que “a perspectiva da racionalidade técnica fragmenta o fazer pedagógico entre os que pensam e executam, lançando luz numa imagem docente como aquele que desenvolve propostas formuladas em outras instâncias”. Indo de encontro a essa concepção de formação, temos a perspectiva da racionalidade prática, a qual parte

da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos

e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (GÓMEZ, 1992, p. 102).

Os saberes e práticas docentes dos professores configuram-se como eixo central nesse novo paradigma de formação, o que implica uma formação que considere a subjetividade e as experiências vivenciadas pelo professor no seu processo formativo, ou seja, ele(a) passou a ser considerado(a) “como autor/a e gestor/a das práticas educativas e, portanto, como produtor/a de saberes pedagógicos e de uma identidade docente” (BRAGANÇA, 2012, p. 60).

Assim, oportunizar momentos de reflexão sobre o percurso formativo dos professores iniciantes, possibilitam-lhes entenderem os conhecimentos construídos nessa trajetória e (re)significá-los contribuindo para a sua atuação como docente. Portanto, trabalhar com as narrativas de formação constitui-se uma prática de formação.

Desse modo, a formação inicial e a continuada dos professores devem possibilitar a atualização de conhecimentos, troca de experiências profissionais aprimorando o fazer docente, entre outros. Sabemos que essa formação não oferece todos os conhecimentos necessários para o início da docência, mas deve oportunizar aos (à) futuros (as) professores (as) os conhecimentos necessários para o enfrentamento das dificuldades através da mobilização dos saberes docentes construídos, ou seja, deve haver a interrelação entre a formação inicial e a continuada.

## 2.2 INÍCIO DA DOCÊNCIA EM LETRAS

O início da docência de egressos do curso de Letras é similar ao de outros licenciados. É comum na formação inicial os futuros professores construam a ideia de “escola ideal” e “aluno ideal”, porém quando chegam à sala de aula a realidade é outra, fazendo com que o que aprenderam na academia se distancie de sua prática (VEENMAN, 1988). Isso acontece porque no ambiente da academia ele constrói conhecimentos que deveriam possibilitar melhor compreensão da realidade, preparando-o para melhor encarar as dificuldades, entretanto, na maioria das vezes, no início da docência, os professores iniciantes não conseguem mobilizar os conhecimentos para intervir nos desafios que se apresentam na sala de aula.

Papi; Martins (2010, p. 44) também trazem a questão do “choque de realidade” no início à docência, momento em que o (a) professor(a) iniciante “se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar”. Nesse processo, seus

conhecimentos profissionais são colocados à prova, exigindo uma postura que transita entre “uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, e uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica”. Para esses autores, no período de iniciação profissional há “uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor”. Portanto, essa etapa da formação docente constitui um grande desafio para os professores iniciantes, pois é o momento em que há a transição de aluno para professor, na qual terá de enfrentar os dilemas e dificuldades característicos do início da carreira.

Uma das etapas da carreira profissional é o início à docência, transição de ser aluno para ser professor. É uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, na qual as experiências acumuladas no decorrer da graduação farão parte da sua formação docente. Marcelo Garcia (2009, p. 11), entende “o desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”. Essa construção no início da docência é um período de aprendizagens intensas e também de grandes dificuldades, que tem que ser superadas.

Nesse início, os acadêmicos irão assumir a complexidade da sala de aula, problemas reais, em ambientes diferentes dos que vivenciaram no estágio. É por isso que no decorrer do estágio é importante “preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido” (FLORES, 2010, p. 185).

Portanto, essa fase de início à docência é importante e difícil na construção da carreira profissional, mas pode variar para cada professor nessa fase. Esse período possui características próprias que o diferenciam dos demais (MARCELO GARCIA, 1999). É por isso que o Estágio Supervisionado exerce um papel fundamental na preparação do futuro professor para enfrentar realidades, na maioria das vezes diferentes das que vivenciou no estágio, para que ele seja capaz de teorizar na prática os conhecimentos construídos.

Huberman (2013) enfatiza que nos primeiros anos de ensino os professores lidam com dois sentimentos que são: o da sobrevivência e o da descoberta, os quais podem ter intensidades diferentes para cada pessoa. Para ele, a sobrevivência é quando o iniciante tem contato com a

realidade complexa da escola e percebe as diferentes situações com as quais terá que lidar, e não se sente preparado. Já a descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (idem, p. 39). São elementos que servem de motivação e fazem com que os professores iniciantes sobrevivam a esse momento. A descoberta contribui para que o professor(a) sobreviva à fase inicial da docência, é ela que ameniza as dificuldades, ou seja, é a descoberta dos meandros da profissão que contribui para a permanência na docência.

O autor também reconhece que a iniciação na docência seja um período de aprendizagens intensas, que pode traumatizar e despertar no professor a necessidade de sobreviver aos desafios da profissão.

Esse impacto com a realidade escolar leva os (as) docentes a (re)significar sua prática de trabalho, tendo em vista a melhoria das suas ações em sala de aula. Ainda nesse período, os(as) professores vão estabelecer interações com outros agentes da comunidade escolar (supervisores, orientadores, diretores, professores) e fora dela (familiares, colegas de profissão de outras escolas e dos espaços de formação acadêmica), construindo algumas lógicas importantes que poderão se tornar definitivas para suas ações docentes.

Portanto, essa etapa da formação docente constitui um grande desafio para os professores iniciantes, pois é o momento em que há a transição de aluno para professor, na qual este terá de enfrentar os dilemas e dificuldades característicos do início da carreira. Essa nova função exige a mobilização de diferentes saberes construídos tanto na formação inicial, quanto em outras experiências formativas.

Desse modo, é importante, já na formação inicial, aproximar os saberes experienciais dos saberes profissionais, oportunizando aos professores, quando no início de sua carreira, avaliar criticamente as experiências formativas vivenciadas e incorporá-las à sua prática, de acordo com a realidade vivenciada. Isso exige uma aproximação entre a Universidade e a escola, possibilitando aos formadores universitários conhecerem a realidade das escolas e como se dá o processo ensino aprendizagem nesse contexto, ou seja, é preciso conhecer o que é o ensino e como os (as) professores(as) das escolas se relacionam com os diferentes saberes no confronto da realidade da sala de aula.

## 2.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS DO CEST/UEA

### 2.3.1 Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

O PPC está fundamentado de maneira a atender às exigências do Conselho Nacional de Educação, dispostas nas resoluções CNE/CP nº 27 de 02/10/2001, CNE/CP nº 01 de 18/02/2002, CNE/CP nº 02 de 19/02/2002, CNE/CP nº 09 de 02/10/2001 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (Resolução CNE/CES nº 18 de 13/03/2002). Além disso, também considerou o que está disposto no Estatuto da Universidade do Estado do Amazonas, inciso IX do Artigo 16 do Decreto nº 21.963, de 27/06/2001, no inciso XXIII do Art. 7º da Lei Delegada nº 114, de 18/05/2007, nas diretrizes internas do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (AMAZONAS, 2016).

A carga horária total do Curso, incluindo as horas complementares, é de 3.350 horas. É de oferta regular e modalidade Presencial e seu Currículo confere o Grau Acadêmico de Licenciatura. Com base nas resoluções

que dispõem sobre os cursos de graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, bem como os instrumentos legais de planejamento, como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o Currículo se evidencia como proposta de cunho sócio-político-pedagógico que orienta o desenvolvimento das ações didático-pedagógicas, técnico-científicas e socioculturais, tendo em vista a formação acadêmica e profissional do estudantel (PDI 2012 – 2016). No caso específico, o curso habilita para o exercício do Magistério na Educação Básica (AMAZONAS, 2016, p. 25).

Nesse caso, temos o curso de Licenciatura em Letras, o qual inclui a formação básica em Língua Portuguesa e suas Literaturas, Linguística e Noções de Língua e Literatura Clássicas, com vistas a proporcionar ao licenciado condições necessárias tanto para o exercício da docência, quanto para a pesquisa e desenvolvimento de estudos posteriores, como os de Pós-Graduação em Letras e áreas afins. Tem como objetivo geral

desenvolver a competência comunicativa, por meio da utilização do maior número possível de recursos da língua, interagindo de maneira adequada, em cada situação comunicativa e formando o bom usuário da língua, uma pessoa capaz de aplicar metodologias inovadoras e utilizar, de modo adequado, os recursos disponíveis para a

construção de textos apropriados aos objetivos comunicativos pretendidos, em cada situação específica de interação, ou seja, em diferentes contextos (AMAZONAS, 2016, p. 25).

O projeto do Curso tem como embasamento teórico para o estudo de língua, as teorias estruturalistas (funcionalistas e gerativistas) e as sociointeracionistas em constante diálogo com a tradição, que norteiam a formação do conhecimento no âmbito acadêmico, o qual está estruturado em etapas. Na primeira etapa, o acadêmico tem contato com as teorias da Linguística Textual, de maneira que possa aprender, além das diversas modalidades de textos, as estratégias discursivas da produção textual. Tal fundamentação lhe possibilitará o domínio dos diversos escritos, inclusive os acadêmicos. Na segunda etapa, será oportunizado o contato com os fatos languageiros, os quais serão analisados sincronicamente, constituindo-se o objeto de estudo de cada disciplina. “Este é o momento propício para que as referidas teorias linguísticas sejam efetivamente desenvolvidas na prática com o discente, de modo a possibilitá-lo fazer uma análise verdadeiramente científica da língua” (AMAZONAS, 2016). Na terceira etapa, o estudo se volta para a diacronia, tendo como foco a formação da Língua Portuguesa quanto à sua história externa e à história interna. Dando continuidade ao estudo da Língua Portuguesa, é abordada a implementação do idioma do Brasil, tanto pelo seu viés histórico, quanto pelo fator de dialeção. Finalmente, as noções de Língua Latina vêm contribuir para a compreensão dos fenômenos de linguística histórica e da origem da língua portuguesa, complementando o estudo que se faz da diacronia da Língua Portuguesa e da Filologia.

Em relação aos estudos literários, tem sua fundamentação nas disciplinas de Teoria da Literatura, as quais, em suas ementas, articulam os conhecimentos teóricos básicos para compreender e problematizar a natureza do discurso literário, de seus gêneros e de suas categorias fundamentais.

Além desses temas específicos, o PPC de Letras contempla os “temas transversais, que devem perpassar os conteúdos de todas as disciplinas da matriz curricular e que devem funcionar como elos entre os componentes curriculares, possibilitando um trabalho interdisciplinar”. Explica que “estes temas expressam conceitos e valores fundamentais à cidadania e à democracia e contextualizam questões importantes e urgentes para a sociedade” (AMAZONAS, 2016, p.21). Orienta que “estes temas podem ser trabalhados em quaisquer componentes curriculares, mas

especialmente em Sociologia da Educação e Filosofia da Educação. Ainda podem ser trabalhados em semanas acadêmicas, seminários, eventos interdisciplinares etc.” (idem, p. 22).

Atendendo às determinações do Decreto nº 5.626/2005, o PPC integrou à Estrutura Curricular a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como disciplina obrigatória. E ainda, nos componentes e atividades curriculares, incluiu-se a temática da História e Cultura afro-brasileira e indígena.

### **2.3.2 O Estágio Supervisionado no Curso de Letras do CEST/UEA**

O Estágio Supervisionado exerce um papel fundamental na formação inicial, devendo oportunizar ao futuro professor a possibilidade de interrelacionar o ensino teórico adquirido em sala de aula à sua prática no dia a dia da profissão. Desse modo, deve ser visto como uma das etapas da formação articulada às demais disciplinas do curso e não apenas como a parte prática do curso, como recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 7): “Elas devem ser orientadoras para a definição das Propostas de Diretrizes específicas para cada etapa da educação básica e para cada área de conhecimento, as quais por sua vez, informarão os projetos institucionais e pedagógicos de formação de professores (BRASIL, 2001, p. 7).

Desse modo, considera-se o estágio como um ato educativo escolar supervisionado que obedece às normas estabelecidas pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, pela Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 (posteriormente foi revogada, sendo substituída por outra em dezembro de 2019), pela Resolução nº 53/2015-CONSUNIV/UEA de 09 de outubro de 2015 e pelo Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso (2017).

No caso do Estágio Supervisionado, as orientações ressaltam que o “planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação” (BRASIL, 2001, p. 23). Entretanto, isso ainda não acontece na maioria das licenciaturas, como afirma o documento, havendo a fragmentação entre a teoria e a prática, atribuindo ao estágio a aplicação das teorias estudadas. Além disso, o documento tece críticas sobre a concepção de formação de professores ainda presente nos cursos de licenciatura, a qual restringe todo o processo para a preparação de “regência de classe, não tratando das demais

dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade (idem, p. 22)”.

A referida normativa ressalta ainda a necessidade de o estágio ser pensado não apenas como a aplicação da prática, mas articulado ao curso, pois é preciso oportunizar ao futuro professor “transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem”, e assim “ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo” (BRASIL, 2001, p. 55).

O Parecer CNE/CP nº 02/2015 também enfatiza a importância da articulação do estágio com as demais disciplinas do curso: “Assim, o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 13).

O atual Projeto Pedagógico do Curso foi reformulado em 2016 e segue o que determina o Parecer CNE/CP nº 28/2001, ratificado pelo Parecer CNE/CES nº 15/2005, quando distingue a prática como componente curricular do Estágio Supervisionado e orienta “que haja tempo e espaço para a prática como componente curricular, (esta não substitui o estágio, mas tem o objetivo de ajudar o estudante a se aproximar da docência) desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade”. Já em relação ao Estágio Supervisionado, tem o “objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático” (BRASIL, 2005, p. 31).

Para viabilizar essa orientação, na reformulação do PPC de Letras, disciplinas básicas para o exercício da docência já contemplam tanto a parte teórica quanto a prática. Especificamente no quarto período, os acadêmicos já começam a ser preparar para o estágio na disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Em seguida, no quinto, sexto e sétimo períodos são cursados os Estágios Supervisionados I, II e III (cada um tem 135 horas, sendo 45 horas teóricas e 90 horas práticas). De acordo com o documento, esse modelo de estágio deve oportunizar “o contato com novos conhecimentos científicos e tecnológicos, contribuindo para a formação de recursos humanos especializados, propiciando também a conscientização sobre a importância das teorias científicas e das pesquisas básicas e

aplicadas”. Além disso, deve contribuir “para a consolidação do desempenho profissional do futuro docente formado pela UEA e iniciá-lo na prática científica, colocando-o à frente de problemas que exigem a utilização dos conhecimentos teóricos ministrados no curso” (AMAZONAS, 2016, p. 38). Essa concepção possibilita que o estágio se configure como um espaço de produção de novos conhecimentos e da formação de um professor pesquisador de sua própria prática docente.

Além disso, nesse documento considera-se o Estágio Supervisionado como o momento em que o aluno tem o primeiro contato com a realidade escolar devendo para isso oportunizar:

espaço de relações intrínsecas entre as experiências de ensino e das técnicas inovadoras articulados no cotidiano da sala de aula, objetivando oferecer ao aprendiz a prática dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, através da sua participação ativa nas aulas, e nas atividades de observação, participação e regência realizadas no período de seu estágio nas escolas públicas, sejam estaduais ou municipais. Esse período tem como meta principal propor ao licenciado em Letras o início da prática docente, familiarizando-o com o ambiente que futuramente será seu campo profissional (AMAZONAS, 2016, p. 35).

Para isso, deve-se estimular elaboração de projetos que contribuam para minimizar as situações-problema encontradas durante a realização do estágio. Nesse contexto, a pesquisa se torna fundamental, proporcionando uma reflexão sobre a prática, possibilitando “associar o estágio a uma postura investigativa” (LIMA; COSTA, 2014, p. 53) e transformando a escola em um espaço de vivência e construção de conhecimentos.

Desse modo, o Estágio Supervisionado para Barreiro e Gebran (2006) deve ser pautado pela investigação do cotidiano escolar através da reflexão sobre essa realidade. Entretanto, “de modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa”. Isso reforça, por um lado, a prática de estágio como imitação de modelos, impedindo que haja uma reflexão crítica do cotidiano escolar, “por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 26-27).

Roldão (2007) também evidencia a dicotomia teoria e prática na realização do estágio, tendo como consequência a prática pela prática, pois não foi oportunizado ao futuro professor

interrelacionar os conhecimentos construídos a partir das teorias aprendidas durante a formação inicial e teorizá-las no momento da observação, participação e regência.

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científica, científico-didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*) – que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* – que se configura como “prático” (ROLDÃO, 2007, p. 6).

Em pleno século XXI, as pesquisas sobre estágio ainda apontam a predominância da racionalidade técnica, transformando o momento de estágio em mais uma disciplina teórica da formação. Neto, Cyrino & Borges (2019, p. 54) tecem essa crítica e recomendam que esse momento “deve constituir uma experiência de ensino que possibilite ao estagiário (re)significar suas concepções de escola, aluno e ensino, tornando-o mais reflexivo e questionador quanto às suas ações quando professor”.

A afirmação da autora sobre a centralidade do conhecimento prático na atuação do professor me fez voltar aos primeiros anos de docência, em que minha preocupação era com o momento, ou seja, com as necessidades imediatas dos meus alunos, sem refletir se as estratégias utilizadas realmente poderiam contribuir para minimizar suas dificuldades, restringindo a minha prática ao “saber fazer apenas”<sup>4</sup>. Desse modo, as teorias aprendidas pareciam distantes da minha realidade, pois não sabia como teorizá-las na prática. Segundo Roldão (2007, p. 6),

a clássica fórmula relação teoria-prática transporta uma conceptualização simbólica que pode ser pouco operativa, ocultando a íntima dependência de um campo face ao outro. De facto, tal formulação vem sendo apropriada no sentido de uma visão destes dois campos como entidades separadas no seu desenvolvimento, cuja interligação se traduziria apenas em processos de aplicação – da teoria à prática. É essa leitura aplicacionista que se revela dominante entre os docentes [...]

Penso que essa dicotomia tem origem na forma fragmentada como são trabalhadas as disciplinas teóricas e práticas na formação inicial, e quando os estudantes chegam ao Estágio Supervisionado têm a falsa ideia de que vão aplicar a teoria na prática. Nesse contexto, o Estágio Supervisionado constitui-se uma etapa importante na formação de professores, suscitando questionamentos sobre o seu verdadeiro papel e sua importância, levando assim, ao surgimento

---

<sup>4</sup> No entendimento de Roldão (2007) esse saber resulta em um “praticismo” ou em um “tecnicismo simplista”.

de pesquisas (KULCSAR, 2012; PICONEZ, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012, dentre outros) que procuram conhecer a forma como os professores aprendem a ensinar os conhecimentos que eles adquiriram, tendo como base as concepções de estágio.

Desse modo, as concepções de estágio assumem um papel importante na formação do futuro professor, pois a concepção adotada no estágio terá implicações em sua formação. De acordo com Pimenta e Lima (2012), essas concepções classificam-se da seguinte forma: estágio como imitação de modelos; estágio como instrumentalização técnica e estágio como pesquisa.

A primeira concepção de estágio é a “imitação de modelo”, que postula que em toda e qualquer profissão, para se aprender algo, é preciso exercitar a prática, além de ter contatos com outros profissionais, assim, “a profissão do professor também é prática” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35). Percebemos que ainda hoje, entre os profissionais da educação, este é o tipo mais comum de estágio: “Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser” (ibid, p.35). Assim, os acadêmicos devem, a partir da observação, analisar e construir seu próprio perfil profissional, tendo como base a análise crítica e reflexiva da prática do professor.

A segunda concepção de estágio é a “instrumentalização técnica”, a qual parte do princípio de que para se exercer qualquer profissão é necessário que se tenham técnicas, ou seja, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 19). Nesta perspectiva, a profissão do educador requer o domínio de técnicas para desenvolver habilidades que condizem com a prática, de acordo com inúmeras situações em que o ensino ocorre. Para isso, devem ser estabelecidos objetivos do que se pretende alcançar com determinada técnica.

Indo de encontro a essas concepções de estágio, é necessário que o estágio se torne o momento em que o estagiário possa vivenciar situações que o levem a problematizar a realidade e produzir novos conhecimentos para a resolução dos desafios a serem enfrentados na sala de aula, ou seja, torne-se um professor pesquisador. Nessa perspectiva, para que possamos romper com práticas de reprodução devemos assumir uma postura investigativa como metodologia, na

qual a pesquisa deve ser assumida como princípio científico e educativo (BARREIRO e GEBRAN, 2006).

Nessa perspectiva, tem-se como possibilidade a terceira concepção de estágio, em que a prática docente é pautada na ação-reflexão-ação, momento em que os futuros professores se colocam como verdadeiros pesquisadores de suas próprias práticas e têm a oportunidade de estarem em contato com o ambiente no qual irão atuar. De acordo com Pimenta e Lima (2012), a prática de pesquisa no estágio constitui-se em um método que pode possibilitar ao estagiário vivenciar experiências na escola, contribuindo para a sua formação como futuro professor, ou pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores supervisores da escola na relação com os estagiários. É uma concepção que não se restringe ao simples fazer, tornando-se uma reflexão que subsidia a teoria, sendo a ideal para se trabalhar, pois atende as exigências atuais do processo de ensino e aprendizagem em que o aluno deve ser um sujeito ativo. Para isso, o professor precisa

aprender la forma de implicar a los alumnos para que construyan el conocimiento de una forma más activa, participando y colaborando con compañeros, requiere un conocimiento más profundo de la materia que se enseña, así como de la forma de representarla para hacerla comprensible a los niños. Compreende o que lo se aprende y aprender a aprender configuran dos demanda imprescindibles para la escuela actual. Y ello es aplicable tanto a los profesores como a los alumnos (MARCELO GARCIA, 2002, p. 34).

Nesse contexto, ser professor exige atualizar-se constantemente, pois somente a formação inicial não dá conta de oportunizar ao professor a base de conhecimento profissional (SHULMAN, 2005) necessária para boas práticas no exercício da docência. Além disso, é importante oportunizar momentos de trabalho colaborativo na escola, onde será possível refletir sobre a ação pedagógica a partir de situações-problema vivenciadas na sala de aula. Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 82) reforçam essa importância ao afirmar que

a colaboração entre os participantes da atividade formativa é fundamental, sendo concebida como diálogo, implicando pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco; [...] implica uma tendência para a inquirição, que objetiva gerar novos conhecimentos e contemplar problemas do dia-a-dia escolar.

Portanto, o Estágio Supervisionado deve favorecer a articulação entre a teoria e a prática, propiciando ao graduando diversas possibilidades de desenvolver em sua formação

inicial comportamentos de observação associados à capacidade de refletir sobre a sua própria prática e a do professor, adquirindo assim uma postura de pesquisador, para que na profissão futura possa ter características de professor reflexivo, crítico e pesquisador.

Essa concepção mostra-se como possibilidade para que a formação inicial do professor, em específico o de Língua Portuguesa, “contribua para uma atitude questionadora e para a construção de saberes, na medida em que supere uma relação distanciada entre os estagiários, os professores universitários e os professores da Educação Básica” (AROEIRA, 2014, p. 117), condições necessárias para preparar o futuro professor para o exercício da atividade docente e que, nesse processo de colaboração, com o decorrer do tempo, irá desenvolver suas competências, habilidades e diversas formas de continuar aprendendo.

Mizukami et al (2010, p. 17-18), baseada em Zeichner, nos alerta que “a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores, pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor”. Desse modo, é necessário estabelecer um fio condutor que possibilite ao futuro professor refletir sobre as experiências vivenciadas ao longo da vida, atribuindo sentidos e explicando os significados, bem como relacionar a formação inicial, a formação continuada e as experiências vividas no estágio.

As experiências vividas através no Estágio Supervisionado devem oportunizar ao estagiário conhecer o seu campo de trabalho onde futuramente irá atuar, possibilitando-lhe enfrentar a realidade do trabalho docente através da mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, das reflexões que ele fez no decorrer da prática que vivenciou no estágio. “Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, problematização, reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender”, bem como “envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 55).

Desse modo, vemos a importância do momento do estágio, no qual o aluno estagiário deve começar a refletir sobre o trabalho docente, de como serão suas ações diante das dificuldades. Vale ressaltar que, embora o aluno tenha vivenciado situações positivas ou negativas, o estágio é significativo quando

[...] oferece oportunidades não só de aprender coisas úteis para o futuro desempenho profissional dos estudantes, mas que possibilita melhorar como pessoa, preocupar-se com o contexto, conhecer-se melhor, poder experimentar essa preocupação por si mesmo (ZABALZA, 2015, p. 83).

O Estágio Supervisionado na formação inicial constitui um cenário formativo em que se encontram elementos e desafios a serem enfrentados (ZABALZA, 2015). Portanto, para obter uma boa formação é preciso colocar o estudante frente aos desafios cada vez mais complexos do cotidiano escolar, contribuindo para que no início da docência saiba mobilizar os conhecimentos construídos na sua formação.

### 3. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa definimos como caminho metodológico a abordagem qualitativa, pois através dessa metodologia é possível conhecermos o ambiente e os participantes da pesquisa. Essa abordagem parte do princípio de que:

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Como visto, na abordagem qualitativa a produção do conhecimento não acontece de forma isolada e o pesquisador tem uma participação ativa em todo o processo de construção do conhecimento, sendo considerado “o principal instrumento da investigação”. O conhecimento construído é resultado da análise dos significados produzidos pelos participantes da pesquisa nos contextos onde estão inseridos. Para isso é necessário o “contato direto e prolongado com o campo” (ALVES, 1991, p. 54) tendo como objetivo interagir com os participantes e entender o significado social que eles atribuem às suas ações.

Ancorada nesta perspectiva, foi adotada como abordagem teórico-metodológica a pesquisa autobiográfica com ênfase nas narrativas de formação, tendo como foco a formação inicial e o início à docência. Essa escolha justifica-se pelo fato de as narrativas possibilitarem uma prática investigativa e formativa através da relação “dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídos pelos sujeitos” (SOUZA, 2006, p. 140). Através da rememoração os participantes da pesquisa têm a possibilidade de reorganizar as experiências que foram significativas para sua formação contribuindo para melhor entender as crenças e concepções construídas, favorecendo o conhecimento de si mesmo e a atualização dos conhecimentos construídos (JOSSO, 2004).

Nesse processo o sujeito é levado a refletir sobre sua formação, atribuindo-lhe novo significado que pode modificar a sua própria realidade, o que implica dizer que no ato de narrar não está em questão o que é verdade ou não, e sim a representação que os sujeitos fazem de suas experiências rememoradas. Para Chiené (2010, p. 138) “a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o “vivido”. Encontramos nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente com o distanciamento próprio da escrita”. Portanto, a experiência é relatada a partir do significado atribuído por quem vivenciou, possibilitando compreender de que maneira se deu o processo formativo.

Para Nóvoa (2010, p. 167), esse caráter autoformativo só ocorre “na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva”. Isso faz com que o método autobiográfico possa ser utilizado simultaneamente como instrumento de investigação e como instrumento de formação, oportunizando aos envolvidos uma experiência formativa, em que tanto o pesquisador como os participantes atuam como sujeitos ativos em todo o processo, implicando um trabalho pessoal e coletivo.

### 3.1 NARRATIVAS COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO

Entendemos ser importante, tanto na formação inicial quanto na continuada, a rememoração das experiências vivenciadas pelos professores em sua trajetória e que foram significativas para a construção de novos conhecimentos. Além disso, é importante investigar a relação entre as opiniões e sentimentos dos professores e o aprender a ser professor, bem como os impactos disso nas suas práticas de ensino.

Nessa perspectiva, adotamos como instrumento formativo a escrita de Narrativas de Formação, pois “sua análise e discussão em contextos de formação inicial e contínua, encerram potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (REIS, 2008, p. 20). Nessa perspectiva instaura-se a racionalidade crítica assentada nas narrativas sobre experiências de vida e nos processos reflexivos derivados da escrita e discussão em grupo (OLIVEIRA, GAMA, 2014).

O deslocamento das pesquisas para a pessoa do professor implica pensar no seu desenvolvimento profissional, aqui entendido como um processo contínuo que envolve tanto a

formação inicial quanto a continuada e na construção da identidade profissional (MARCELO GARCIA, 2009). Segundo esse autor,

deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros

Portanto, “o trabalho com a “memória” é formativo”, ou seja, proporciona transformações e redirecionamentos no seu caminhar” (idem, p. 3). Nesse contexto, a experiência é relatada a partir do significado atribuído por quem vivenciou, possibilitando compreender de que maneira se deu o processo formativo. Larrosa (2002, p. 25) chama a atenção para o fato de que por mais que duas pessoas vivenciem o mesmo acontecimento, a experiência não é igual, pois se trata de algo particular, pois a experiência é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Para Josso (2004, p. 39) aprender pela experiência “é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas”. Ela define o conceito de experiência como “a *associação da componente factual e circunstancial à componente compreensiva*”, o que “permite compreender a sua utilização no trabalho biográfico como o conceito que articula o processo de formação e o processo de conhecimento num círculo retroativo” (idem, p. 74). Explica ser importante nesse processo compreender o que é experiência, bem como, o que faz essa experiência ser significativa para a formação. Corroborando com a autora entendemos que uma vivência se transforma em experiência “quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença (p. 73). Portanto, as aprendizagens experienciais contadas nas narrativas de formação possibilitam compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem.

A autora sugere três modalidades de elaboração para compreendermos como a experiência é construída:

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.

- b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito as situações para fazer experiências.
- c) “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b). (p. 51).

Explica que essa distinção é apenas uma convenção que permite distinguir os três tipos de experiências “e introduzir níveis lógicos no processo experiencial entre uma aprendizagem fortuita, uma aprendizagem refletida e a organização da significação existencial de um conjunto de experiências organizadas numa história”. As experiências vividas nas modalidades “a” e “b” são mais localizadas, pois “são contextos de interações e transações conosco, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas”. Já as experiências da modalidade c, ao serem colocadas em relação a outras experiências vivenciadas, estabelecem novas relações e novos significados. Diferente das experiências das modalidades a e b “fazem parte dos contextos dos referenciais socioculturais formalizados (as artes, as ciências ou as mitologias), portanto, mais gerais” (p. 51).

Em relação às experiências construídas *a posteriori* (modalidade a), Josso (2004) afirma que se trata de uma vivência que interrompe uma lógica e por isso nos surpreende de forma mais ou menos intensa impedindo que se estabeleça relação entre o que já é conhecido e o que se passa, exigindo um trabalho interior do que foi experienciado, sentido, observado seletivamente. Após esse trabalho, tentamos explicar para o outro o que aconteceu e o que aprendemos, levando a um novo questionamento sobre a utilidade dessa experiência, a qual pode se incorporar às já existentes, ser a base de uma nova série, ser transferida para outros contextos ou potencializá-la para eventuais ocasiões.

Já as experiências construídas *a priori* (modalidade b e c) começam a partir do que anteriormente foi formalizado, nomeado ou simbolizado nas experiências *a posteriori*. Nesse processo há um cruzamento entre essas experiências, o que implica novamente um trabalho interior sobre essa nova vivência buscando explicitar para si mesmo o que se passou, o que começa gradativamente na procura de uma formalização, de uma simbolização, as quais serão negociadas com os outros para serem desdobradas em contextos socioculturais. (JOSSO, 2004). “Pensar as suas experiências” (modalidade c) diz respeito não a uma experiência, a uma vivência particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências” (idem, p. 54).

Portanto, o desafio que se coloca é evidenciar as experiências que consideramos significativas para compreender o processo formativo que nos tornou o que somos hoje. Nesse contexto, a escrita das narrativas de formação configura-se como uma possibilidade para articular essas experiências, “evidenciando as práticas formativas inerentes a um itinerário escolar, profissional, e a outras aprendizagens organizadas (sessões ou oficinas de formação), incluindo aí, finalmente, as experiências de vida que o autor considera terem deixado uma marca formadora” (JOSSO, 2004, p. 64). Além disso, “potencializa uma tomada de consciência das experiências formadoras, distinguindo-as de diferentes vivências cotidianas inscritas nas singularidades e subjetividades dos sujeitos”. Desse modo, “o conjunto de narrativas expressa diferentes recordações-referências, aprendizagens experienciais e experiências formadoras, na medida em que coloca o autor numa dimensão de investigador de si próprio e de sua trajetória de formação, possibilitando-lhe compreender seus percursos formativos e autoformativos ao longo da vida” (p. 137).

Oliveira; Gama (2014, p. 208), a partir de Hatton e Smith “definem a reflexão como capacidade de resolução de problemas, como um processo não apenas racional e deliberativo, mas influenciado pelas crenças, motivos pessoais etc.” Nessa perspectiva, a escrita de narrativas constitui-se um instrumento de formação e investigação que pode potencializar a rememoração de experiências que muitas vezes estão esquecidas, mas que são importantes para o sujeito em processo de formação.

Entendemos que, através da reflexão sobre o percurso formativo os professores atribuem significados às suas experiências, oportunizando-lhes “compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida porque o coloca em “transações” consigo próprio, com outros humanos e com o seu meio natural” (SOUZA, 2006 p. 59-60). Isso possibilitará a reflexão e compreensão da sua prática docente no que diz respeito às contribuições (ou não) das experiências formativas vivenciadas nesse período para o enfrentamento dos desafios e dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, contribuindo para a compreensão do seu processo de formação.

Portanto, com base no caráter investigativo-formativo da pesquisa autobiográfica com enfoque nas Narrativas de Formação, o presente estudo tem como problema a ser investigado:

“Quais as implicações da formação inicial no processo de início à docência dos egressos do curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tefé? E como questões norteadoras: quais aprendizagens foram construídas na formação inicial, na perspectiva dos egressos? Quais são as dificuldades encontradas do início da docência, como eles as enfrentam e se identificam subsídios da formação inicial para o seu enfrentamento? Quais as práticas bem sucedidas desenvolvidas pelos iniciantes e que foram construídas a partir das experiências vividas na formação inicial e em outras experiências formativas?”

Para responder à problemática apresentada, estabeleceu-se como objetivo geral compreender, por meio das narrativas de formação, as implicações da formação inicial no processo de iniciação à docência dos egressos do curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tefé. Assim, para atingirmos o objetivo geral estabelecemos os seguintes passos como objetivos específicos:

- a) Identificar as aprendizagens da formação inicial na perspectiva dos egressos;
- b) Conhecer as dificuldades do início da docência, como eles as enfrentam e se identificam subsídios da formação inicial para o seu enfrentamento;
- c) Identificar práticas desenvolvidas pelos iniciantes, que eles consideram como bem sucedidas, e que foram construídas a partir das experiências vividas na formação inicial e em outras experiências formativas.

## 3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

### *3.2.1 Contexto da pesquisa*

Essa pesquisa foi desenvolvida no município de Tefé, no interior do Amazonas, com professores iniciantes egressos do Centro de Estudos Superiores de Tefé, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

O Estado do Amazonas possui 1.559.161,682 km<sup>2</sup> de extensão, correspondendo a 40,46% da Região Norte, 18,45% de todo o território brasileiro e 31% da área total da Amazônia Brasileira, sendo por isso considerado o maior Estado da República Federativa do Brasil. A região onde está situado o Estado do Amazonas é banhada pela Bacia Hidrográfica Amazônica, maior do mundo, abrangendo cerca de 6,5 milhões de km<sup>2</sup> na América do Sul e 4,8 milhões de

km<sup>2</sup> no Brasil. O rio Amazonas, com 7.100 km, considerado o maior rio do planeta em extensão e em volume de água, é o principal rio da Bacia Amazônica, recebendo água de afluentes importantes como o rio Negro, o rio Purus, o rio Madeira e o rio Juruá, entre outros. Estima-se que na Bacia Amazônica habitam cerca de 2.500 espécies de peixes, equivalente a 75% das espécies do Brasil em água doce e 30% da fauna mundial.

Segundo o Censo de 2010 (IBGE), a população absoluta do Estado do Amazonas atingiu a marca de 3.480.937 habitantes (1.751.328 homens e 1.729.609 mulheres), equivalente a 1,68% da população Brasileira. Contando com 62 municípios, apresentou uma taxa média de crescimento anual de 2,15% em 2010 e de densidade demográfica em 2,23 hab./km<sup>2</sup>. A maior concentração populacional ocorre no Município de Manaus, capital do Estado, com cerca de 51,78%, e em outros municípios como: Parintins, Itacoatiara, Manacapuru, Coari, Tefé, Maués, Manicoré, e Tabatinga. A população urbana do Amazonas corresponde a 79,17% e a rural 20,83%.

No caso de Tefé, é um município localizado no interior do estado do Amazonas, no meio da Floresta Amazônica, que por se tratar de uma ilha, só tem duas opções de transporte, o aéreo e o fluvial. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população em 2019 era de 59.849 habitantes. É considerada a maior cidade em população da região do Médio Solimões e está distante 523 km de Manaus, capital do estado.

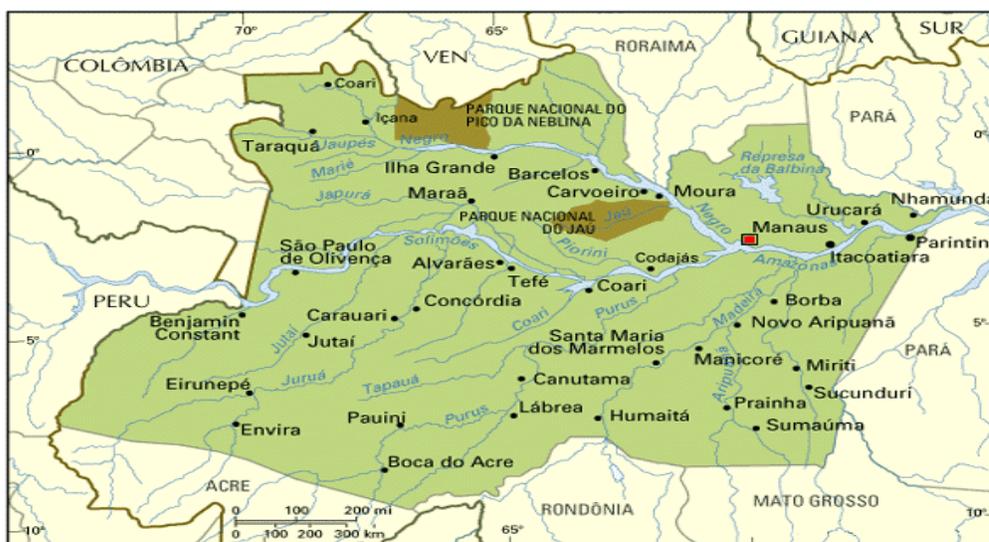


FIGURA 1: Mapa do Estado do Amazonas

FONTE: <http://www.v-brazil.com/tourism/amazonas/map-amazonas.html>

### 3.2.1.1 Breve Histórico da Universidade do Estado do Amazonas

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) foi instituída através do decreto nº 21.666, de 1º de fevereiro de 2001, autorizada pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001, com a natureza jurídica de fundação pública, inscrita no Ministério da Fazenda sob o CNPJ nº 04.280.196/0001-76, como uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, com atuação inicial nas áreas de Ciências Sociais, Tecnologia, Educação, Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Direito, Administração Pública e Artes, integrando a administração indireta do poder executivo, vinculado diretamente ao Governo do Estado Amazonas, sob supervisão da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, dispondo de uma estrutura organizacional com base na gestão em órgãos colegiados de deliberação coletiva, dirigida por um Reitor, com o auxílio de um Vice-Reitor, de Pró-Reitores, de órgãos de assistência e assessoramento e de órgãos de órgãos suplementares, nomeados por ato do Poder Executivo.

Inserida no seio da região Norte, a maior região brasileira, com uma área de 3.853.327,20 km<sup>2</sup>, a UEA surge como resposta à sociedade amazonense e às suas necessidades de assegurar a formação sólida de seus recursos humanos, o desenvolvimento do conhecimento científico e o fortalecimento das políticas governamentais de desenvolvimento sustentável do Estado do Amazonas e da região amazônica.

O cenário amazônico, cuja complexidade é desafiadora, tem na UEA um novo centro gerador de ideias e de ação para o desenvolvimento da Amazônia, sobretudo o desenvolvimento e a valorização do homem amazônico. Os cursos da UEA foram idealizados com o compromisso de atender a complexa realidade do Amazonas, direcionando suas atenções para as necessidades do homem da região. Abrangem áreas do conhecimento como: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde, Engenharia e Tecnologias.

No ensino de pós-graduação, a UEA oferece programas *stricto sensu* (mestrado) nas áreas de Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Biotecnologia e Recursos Naturais, Ciências Aplicadas à Hematologia, Direito Ambiental, Ensino de Ciências,

Ensino de Ciências na Amazônia, Letras e Artes, Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos; (mestrado e doutorado) em Clima e Ambiente e Medicina Tropical.

A Universidade possui convênios de cooperação internacional com instituições de ensino superior em diversos países, que possibilitam o intercâmbio de estudantes e servidores, tais como: Ciência Sem Fronteiras e intercâmbio de estudantes estrangeiros com a Universidade do Estado do Amazonas.

O itinerário histórico da UEA está, portanto, diretamente ligado ao meio sociocultural e econômico em que se insere. Assim, procura responder às aspirações da sociedade amazonense para o desenvolvimento regional preservando a cultura, a vocação e o meio ambiente. Centrada no ensino, pesquisa e extensão, a UEA tem no conhecimento o seu eixo de estruturação e ação organizacional, produzindo-o, sistematizando-o e tornando-o acessível, sobretudo, através da formação profissional e intelectual dos jovens que nela ingressam e também pela atuação de seu corpo docente e técnico-administrativo, na priorização dada à atividade de pesquisa e às atividades de extensão e nos serviços oferecidos à população, mantendo-se em permanente diálogo com a sociedade.

Nesse contexto, tem como missão, por meio de suas atribuições, busca promover a educação, sustentada pela indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, para desenvolver o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, através de cursos de nível superior, com base em valores éticos capazes de formar, qualificar e integrar o homem à sociedade e de contribuir para o fortalecimento das políticas governamentais de desenvolvimento sustentável do Estado do Amazonas e da Região Amazônica.

### **3.2.1.2 Centro de Estudos Superiores de Tefé -CEST**

De acordo com a Lei nº. 2637/2001, a Universidade do Estado do Amazonas iniciou suas funções a partir da publicação desta lei, tendo como missão os seguintes objetivos, a saber:

- I** – promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região;
- II** – ministrar cursos de grau superior, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do Estado;
- III** – realizar pesquisas e estimular atividades criadoras, valorizando o indivíduo no processo evolutivo, incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente amazônicos; [...]. (AMAZONAS, 2016, p. 18)

Portanto, a partir da leitura do artigo 1.º desta legislação, observamos que a universidade atende a uma necessidade, sobretudo amazônica, de promotora de conhecimento e avanço social e econômico para a população do Amazonas. Tendo em vista o cumprimento dessa missão, o Centro de Estudos Superiores de Tefé promove a oferta regular do curso de Licenciatura em Letras. A primeira turma do curso de Letras no município de Tefé ingressou em 2001, assim como a primeira turma de Parintins. Enquanto em Tabatinga, a primeira turma foi em 2002 e em Manaus em 2004.



FIGURA 2: Centro de Estudos Superiores de Tefé  
FONTE: Arquivo Pessoal

A abertura do curso de Letras nos Centros de Estudos Superiores objetivava sanar a demanda reprimida de professores habilitados no interior do estado do Amazonas, possibilitando a implantação de novas unidades de ensino que pudessem oferecer acesso a uma maior camada da população ao ensino básico.

A Licenciatura em Letras, ao ser implantada em 2001, oferecia aos discentes uma grade curricular que lhes permitia, a partir do quinto período, optar por uma das duas habilitações: Língua Portuguesa ou Língua Inglesa. No entanto, esta possibilidade de escolha não ocorreu de fato, pois antes das primeiras turmas chegarem ao quinto período, as disciplinas específicas para

a habilitação em Língua Inglesa foram retiradas da grade, exceto as disciplinas de Língua Inglesa I a V. A Instituição, como forma de compensar esta perda, ofereceu às primeiras turmas, no ano de 2008, um curso de especialização *latu sensu* em Língua Inglesa. Esta especialização, todavia, não alcançou o objetivo esperado devido ao alto número de desistência, cuja explicação pode estar nos fatos de que alguns alunos não puderam retornar à Tefé para dar continuidade aos estudos e também pelo fato de a turma, graduada em Língua Portuguesa, não possuir conhecimentos suficientes em Língua Inglesa para cursar uma pós-graduação *lato sensu* nesta língua. A partir de então, o curso oferece, desde o vestibular, apenas a habilitação em Língua Portuguesa.

Dezesseis anos após a sua criação, a Licenciatura em Letras do CEST já graduou por volta de 318 (trezentos e dezoito) alunos e, atualmente, funciona com 04 (quatro) turmas distribuídas nos dois turnos. A carência de professores habilitados na área de Letras para a Educação Básica diminuiu. No entanto, o CEST - UEA continua formando professores para a rede pública do estado e dos municípios, inclusive, tornando-se um polo para os demais municípios do interior do Amazonas e até outros estados é uma referência de ensino para (p. 19) municípios mais distantes, como por exemplo: Envira, Itamarati, Marañ, Apuí, Juruá, Tonantins, Santo Antônio do Içá, Japurá, entre outros.

Entre as ações afirmativas ofertadas aos alunos que vêm de outros municípios, destacam-se: a Casa do Estudante, bolsas da prefeitura, vale-alimentação e auxílio transporte. Da mesma forma, faz-se necessário ressaltar a crescente oferta de seguro para alunos pesquisadores, bolsas de Iniciação Científica, bolsas de monitoria, Programa bolsa-trabalho e bolsas do PIBID para todos os alunos interessados em se tornar comprometidos com a tríplice missão da universidade: Ensino-Pesquisa-Extensão.

Diante do exposto, verificamos que o CEST-UEA está gradativamente contribuindo para a melhoria das necessidades da sociedade amazonense na busca de melhor qualificar seus recursos humanos, desenvolver suas potencialidades e garantir a qualidade de vida de seus cidadãos.

### 3.2.2 Personagens da História

A seleção dos participantes ocorreu a partir da definição de 05 (cinco) critérios, tendo como base o problema a ser investigado: 1) ter a formação inicial em Língua Portuguesa; ser egresso do Centro de Estudos Superiores de Tefé/UEA; ter até cinco (5) anos de experiência docente; ter vínculo empregatício efetivo ou contratual na rede municipal e estadual de educação de Tefé/AM; atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; aderir voluntariamente e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFSCar, o primeiro passo foi solicitar a autorização para a realização da pesquisa no CEST/UEA, na SEDUC e na SEMED. Em seguida solicitei à Universidade a relação dos formados em Licenciatura em Letras, a partir de 2014, tendo como objetivo identificar os professores que tinham se formado nesse período. Na sequência, fui às Secretarias de Educação Estadual e Municipal (SEDUC e SEMED) solicitar o mapa de professores atuantes em Tefé nos Anos Finais do Ensino Fundamental (SEDUC E SEMED) e do Ensino Médio (SEDUC). Com base nesses documentos, fiz o levantamento dos egressos do CEST que tinham até 05 (cinco) anos de experiência, bem como identifiquei as escolas onde estavam lotados. O próximo passo foi conseguir o contato dos professores, o que foi conseguido nas respectivas secretarias. No primeiro momento foram selecionados 12 (professores), (02) dois do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino. Somente 02 (dois) são concursados, os outros são contratados. Em seguida, entrei em contato e agendei um encontro para explicar do que se tratava. Apresentei a pesquisa e sua relevância, bem como seus objetivos. Dando continuidade, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e pedi que lessem, caso tivessem dúvidas, ficassem à vontade para perguntar. Todos assinaram a autorização e agendamos as entrevistas narrativas, que foram realizadas no período de outubro a novembro de 2017. No momento da pesquisa, durante a coleta de dados, os participantes tinham entre um a cinco anos de experiência, o que se encaixava no perfil de professores iniciantes.

No dia 25 de julho de 2017 estive na SEDUC e SEMED para solicitar autorização para utilizar as dependências das escolas para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, solicitei a relação dos professores egressos do CEST que estão atuando em sala de aula na rede municipal e estadual. Recebi a autorização no mesmo dia.

Na SEMED fui convidada para participar do planejamento que ocorreria no dia 28 de julho de 2017 com os professores do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, momento em que apresentei a minha pesquisa. Vale ressaltar, que nesse encontro estavam os professores tanto da zona urbana quanto da zona rural. A Coordenadora Pedagógica sugeriu passar uma lista para os professores colocarem o nome, a escola, tempo de serviço, e-mail, telefone, para posterior contato.

Na SEDUC falei com a Coordenadora Regional, a qual manifestou seu consentimento, ficando acordado que voltaria no dia seguinte para que fosse assinada a autorização para a realização da pesquisa nas dependências da escola. No dia 01 de agosto de 2017 retornei a referida secretaria e a Coordenadora não se encontrava, então deixei a autorização para ser assinada. No mesmo dia estive na SEMED e peguei a relação com os nomes dos professores presentes no planejamento. Em seguida, iniciei o contato via telefone com os professores.

Um fato merece ser mencionado para começarmos a entender a especificidade das escolas municipais de Tefé. Alguns professores não participaram do planejamento pelo fato de estarem participando do PARFOR, pois é o no período das férias que eles cursam a faculdade. Tive que retornar à SEMED e solicitar a relação real dos professores que trabalham na SEMED.

Dentre as escolas representadas no encontro do planejamento tivemos as seguintes escolas urbanas e rurais:

1. Escola Municipal Helyon de Oliveira - Urbana
2. Escola Municipal Walter Cabral - Urbana
3. Escola Municipal Mayara Redman - Urbana
4. Escola Municipal Santa Luzia - Rural
5. Escola Municipal Santo Izidoro - Rural
6. Escola Municipal N.S. do Perpétuo Socorro - Rural
7. Escola Municipal Maria Imaculada Conceição - Rural
8. Escola Municipal Escola Municipal Esther Lima (Caiambè) - Rural
9. Escola Municipal São José (Tarará) - Rural
10. Escola Municipal Bom Jesus - Rural
11. Escola Municipal Maria Eduarda dos Santos - Rural
12. Escola Municipal Colônia Ventura - Rural

13. Escola Municipal Castro Alves - Rural
14. , Escola Municipal Santa Clara - Rural
15. Escola Municipal Rei Davi - Rural
16. Escola Municipal Indígena Basílica Pacaia - Indígena
17. Escola Municipal Indígena Arca de Noé - Indígena
18. Escola Municipal Indígena Santa Cruz - Indígena

Dentre as escolas rurais temos as que estão localizadas nas estradas e outras em zonas ribeirinhas que só tem acesso através de catraias<sup>5</sup>, tendo em alguns casos, devido a distância, o professor ter que permanecer na comunidade durante a semana ou morar, pois há localidades que se leva até quatro horas para chegar, isso dependendo do tempo, pois se estiver chovendo, é impossível continuar a viagem, pois apesar de não termos mar, nosso rio apresenta grandes ondas, que na língua local, chamam de banzeiro.

A especificidade das escolas rurais citadas acima dificultou o contato com a maioria dos professores, o que necessitou pensar novas estratégias para superar essa dificuldade.

Na semana de 06 a 10 de agosto de 2017 iniciei a visita às escolas para convidar os professores para participar da pesquisa. Com base no mapa das escolas feito a partir da lista, considerei o tempo de serviço (1 a 5 anos) dos professores participantes do planejamento.

A primeira escola da SEMED visitada foi a Mayara Redman, onde pude conversar com as professoras Rângela e convidá-la para participar do primeiro encontro para a socialização da pesquisa que ocorreria no dia 11 de agosto de 2017. Um fato interessante nesta escola é que trabalha uma professora que tem 6 (seis) anos de experiência e, portanto, está fora do critério de inclusão. Entretanto, ela fez questão de participar da pesquisa, pois afirmou que por se tratar de uma investigação formação, acreditava que seria importante tanto para o seu desenvolvimento pessoal quanto profissional. A segunda escola foi a Helyon Oliveira, onde conversei com as professoras Rosângela, Aldeli e Jerusa, as quais aceitaram participar do primeiro encontro para socialização da pesquisa.

A primeira escola da SEDUC foi o Deputado Armando Mendes, onde conversei com o professor Edno, o qual aceitou participar. Também fui a Escola Estadual Corinho Borges

---

<sup>5</sup> Catraia – tipo de embarcação artesanal motorizada, tipicamente amazônica comumente utilizada para transportar cargas e passageiros. Diferencia-se de outros barcos por não apresentar as laterais aparelhadas em madeira, mas possui a tolda. (RODRIGUES, 2011)

Façanha, momento em que conversei com a professora Débora para convidá-la, o que foi aceito.

Em relação as outras escolas, pelo fato de ficarem na zona rural e em muitos casos só tem acesso por catraia, tentei contato através de telefone (SMS e WhatsApp). Entretanto, só consegui manter contato com alguns professores que se deslocam diariamente, retornando à noite. Os professores que mantive contato foram:

PROFESSOR(a)	ESCOLA	TEMPO DE SERVIÇO
Aldeli	Escola Municipal Helyon Oliveira	2 anos
Ana	Escola Municipal Indígena Basília Pacaia	1 ano e 6 meses
Clarice	Escola Municipal N.S. do Perpétuo Socorro	2 anos
Débora	Escola Estadual Corinθο Borges Façanha	2 anos
Ediane	Escola Municipal São José – Tarará	1 ano
Edno	Escola Estadual Deputado Armando Mendes	2 anos
Eunice	(Escola Municipal Lago de Tefé),	4 anos
Helen	(Escola Municipal Bom Jesus),	1 ano
Ismaeli	Escola Municipal Mayara Redman	3 anos
Jerusa	Escola Municipal Helyon Oliveira	2 anos
Maria	Escola Municipal Luzivaldo de Castro e Escola Municipal Walter Cabral – zona urbana	2 anos
Rângela	Escola Municipal Mayara Redman	6 anos
Ronaldo	Escola Municipal São José – Tarará	2 anos
Rosangela	Escola Municipal Helyon Oliveira	4 anos

Entretanto, no primeiro encontro, duas professoras não puderam comparecer, pois estavam participando de uma formação promovida pelo Projeto Vagalume, na Barreira da Missão, uma comunidade ribeirinha que fica distante de Tefé. Com os outros professores não obtive êxito no contato.

No primeiro encontro (11 de agosto de 2017), quatro professores confirmaram presença, mas só três compareceram. Foi apresentada a pesquisa, bem como o Termo de Consentimento

Livre Esclarecido (TCLE), o que possibilitou aos participantes conhecerem os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos, além dos benefícios e prejuízos. Interessante notar, que antes de apresentar a pesquisa, as professoras fizeram alguns relatos das dificuldades enfrentadas nas escolas no que diz respeito a disciplina dos alunos, administrar alguns conteúdos de Língua Portuguesa, alfabetizar alunos que terminam o Ensino Fundamental I. Em seguida lemos o TCLE e depois que tudo foi explicado, perguntei se existiam dúvidas, o que os professores responderam que não. Em seguida foram orientadas a assinar as duas vias do documento e rubricar as outras páginas.

No segundo encontro (15 de agosto de 2017), compareceram 5 (cinco) professoras, inclusive a professora que tinha 6 (seis) anos. O procedimento foi o mesmo do primeiro encontro. Além da apresentação do TCLE, também fizemos a apresentação de um modelo de Memorial de Formação produzido por uma aluna do curso de Pedagogia da UFSCar, o qual foi lido e discutido para identificar os elementos característicos desse gênero textual. Foi muita rica essa discussão, pois algumas professoras se identificaram com a história da discente.

Participaram do primeiro encontro 8 (oito) professores, para os quais foram entregues um questionário para ser respondido e devolvido nos próximos encontros, agendados para os dias 17 de agosto de 2017 (15h) e 25 de agosto de 2017 (19h). Foram devolvidos os 8 (oito) questionários em que constavam: Dados Pessoais, Formação Acadêmica, Atuação Profissional. Entretanto, não consegui realizar os encontros com os grupos de professores, o que me levou a mudar o caminho da pesquisa e realizar a Entrevista Narrativa, pois devido a dificuldade para reunir os professores, esse tipo de entrevista possibilitou agendar individualmente cada professor, o que foi feito no CEST.

Referenciando Fritz Schutze, Weller e Otte (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002) ratificam a importância do sociólogo alemão para o uso das narrativas na pesquisa social, pois esse tipo de entrevista busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências. Além disso, Weller; Zardo (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002) também trazem sua contribuição para a relevância desse tipo de entrevista ao afirmarem que através dela é possível “compreender a relação entre

indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos aos relatarem suas experiências e trajetórias”.

A partir da teoria de Schütze sobre a entrevista narrativa, (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002) desenvolveram as seguintes fases:

**Quadro 1 – Fases da entrevista narrativa**

<b>FASES</b>	<b>REGRAS</b>
Preparação	Explorar o campo Formular perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa)
Iniciação	Formular o tópico inicial da narração Empregar auxílios visuais quando necessário
Narração Central	Não interromper Motivar o prosseguimento da narração somente com encorajamentos não verbais
Fase de Questionamentos	Usar somente expressões como “o que aconteceu então?” Não opinar ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “Por quê?” Avançar de perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa) para perguntas imanentes (emergem dos relatos do entrevistado).
Fala conclusiva	Facultar perguntas do tipo “Por quê?” como porta de entrada para a análise subsequente Fazer anotações imediatamente após a entrevista

Fonte: Elaborado pela autora com base em Jovchelovitch e Bauer (2000, p.62).

Foram realizadas 12 (doze) entrevistas narrativas a partir do seguinte roteiro:

1. Histórico pessoal – inicie falando sobre você
2. Como foi sua trajetória como estudante
  - 2.1. Educação Infantil
  - 2.2. Ensino Fundamental
  - 2.3. Ensino Médio
  - 2.4. Formação Inicial
3. A inserção na carreira:
  - 3.1. Ao terminar a formação inicial, você se sentiu preparado (a) para atuar na sala de aula?
  - 3.2. Como foi o seu início à docência?
  - 3.3. Quais eram suas expectativas?
  - 3.4. Quais foram as suas principais dificuldades e como você as enfrentou?
  - 3.5. A formação inicial ofereceu subsídios para o enfrentamento dessas dificuldades?
  - 3.6. De que maneiras as disciplinas, o estágio ou outras experiências formativas contribuíram (ou não) para o seu início à docência?
4. Há alguma coisa que você queira acrescentar

No entendimento de Jovchelovitch e Bauer (2002), na realização da entrevista narrativa os participantes devem ser encorajados a falar livremente, devendo para isso, ter uma questão orientadora geral, que os levem a refletir sobre suas experiências diárias. Assim, através das narrativas é possível ao professor participante rememorar suas histórias, experiências pessoais, acadêmicas e sociais, atuando como sujeito ativo em todo o processo de construção de sua narrativa.

Segundo Schutze (apud JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002) a “ relevância das entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa importa na contribuição que este instrumento fornece para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados”. Assim, configura-se como uma possibilidade para articular essas experiências, “evidenciando as práticas formativas inerentes a um itinerário escolar, profissional, e a outras aprendizagens organizadas (sessões ou oficinas de formação), incluindo aí, finalmente, as experiências de vida que o autor considera terem deixado uma marca formadora” (JOSSO,

2004, p. 64). Além disso, “potencializa uma tomada de consciência das experiências formadoras, distinguindo-as de diferentes vivências cotidianas inscritas nas singularidades e subjetividades dos sujeitos”.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer, (2002) Para a realização da entrevista narrativa, Schütze (2011), propõe três etapas principais:

- 1) uma pergunta narrativa orientada autobiograficamente, formulada de forma a abordar toda a trajetória de vida do sujeito pesquisado, ou parte da história de vida, a depender do interesse e do objeto de estudo do pesquisador. Segundo o autor, não poderá haver interrupção nessa primeira etapa da produção da narrativa; a nova pergunta só poderá ser realizada após a indicação de uma coda narrativa;
- 2) a segunda etapa da entrevista narrativa é dedicada à exploração do potencial narrativo dos temas transversais e fragmentos narrativos expostos de forma resumida na primeira parte da entrevista. Após a explanação do informante, o pesquisador poderá intervir de forma a auxiliar na complementação. Nesses casos, Schütze (2011, p. 212) sugere a utilização de expressões como: “Sim, e, então, não consegui acompanhar o restante. Será que poderia, a partir deste ponto, contar mais uma vez?”.
- 3) a terceira etapa da entrevista narrativa objetiva a descrição abstrata de situações, percursos e contextos que se repetem. Nesta etapa incentivam-se respostas argumentativas às perguntas do tipo “por quê?”, ou seja, perguntas que instiguem o informante a verbalizar explicações subjetivas sobre eventos de sua trajetória.

Portanto, o desafio que se colocou para os participantes da pesquisa foi evidenciar, através da Entrevista Narrativas, as experiências que foram significativas para compreender seu processo formativo. Dos doze professores que responderam o questionário e fizeram a entrevista narrativa apenas 05 (cinco) participaram da pesquisa. O critério escolhido foi uma professora concursada da SEDUC e 04 (quatro) professores da SEMED, isso ocorreu pelo fato de no último concurso da SEDUC não termos nenhum professor aprovado em Língua Portuguesa. Para preservar a identidade dos professores (as) não utilizaremos o nome real dos professores, os quais serão identificados por P1, P2, P3, P4, P5.

Assim, podemos afirmar que esse tipo de entrevista se mostrou viável para a construção dos dados da nossa pesquisa, pois conhecer as implicações da formação inicial no início da docência dos egressos do CEST pode contribuir para minimizar as dificuldades encontradas pelos professores nesse período, bem como para a reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

## **4 ANÁLISE DO PERCURSO NARRATIVO DOS PROFESSORES INICIANTES**

Esse capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos dados do processo formativo dos professores participantes da pesquisa (5), os quais foram produzidos através da realização da Entrevista Narrativa, que teve como fio condutor as seguintes questões: histórico pessoal; trajetória escolar e trajetória profissional. Desse modo, definimos como categorias de análise:

- (1) aprendizagens construídas, na perspectiva dos egressos do curso de Letras, na formação inicial e em outros processos formativos e como elas foram mobilizadas (ou não) no início da docência;**
- (2) dificuldades do início da docência, como eles as enfrentam e se identificam subsídios da formação inicial para o seu enfrentamento;**
- (3) Práticas desenvolvidas pelos iniciantes, que eles consideram como bem sucedidas, e que foram construídas a partir das experiências vividas na formação inicial e em outras experiências formativas.**

### **4.1 O PERCURSO NARRATIVO DA P1**

P1 nasceu no dia 20 de agosto ano de 1987, na cidade de Fonte Boa, no Amazonas. Vem de uma família bem humilde, com sete filhos, sendo a caçula da família. Moravam numa cidade muito pequena, chamada Fonte Boa, e seus pais sempre trabalharam na roça, mas também na pesca e na seringa. Em 1987, as condições estavam muito difíceis na sua cidade, então optaram por morar na cidade de Tefé, onde as condições financeiras eram melhores e por ter aparecido uma vaga de emprego em uma empresa denominada COMARA, localizada na mesma cidade.

Mudaram-se para Tefé em 1989, quando tinha dois anos. Pelo fato de não terem casa, moraram na casa de parentes, então esse momento da vida foi muito difícil, um pouco conturbado, mas nada que os desmotivasse a continuar. Em 1990, nasceu a sétima filha e as coisas já estavam começando a melhorar. Seus irmãos mais velhos começaram a trabalhar, o que fez com que a situação financeira da família começasse a se estabilizar.

Em relação a sua trajetória escolar, relata que começou a estudar com sete anos e fez todo o Ensino Fundamental:

Fiz educação infantil, eu fiz pré-escolar, na época, depois alfa e depois o primeiro ano. Eu acho que foi mais ou menos isso. Mas acho que foi por volta dos cinco ou sete anos, nesse período. Eu não lembro ao certo e todo o tempo estudando em escola pública, nunca estudei em escola particular e acredito que isso me ajudou bastante, meus pais acreditavam sempre na educação familiar, me deram uma boa educação familiar, me mostrando os valores e me mostrando a importância de estudar, ter um bom emprego, visto que eles não tinham estudo, não tinham um bom emprego, então eles me ensinaram sempre isso na família para os filhos e aí a gente foi crescendo, crescendo num bairro que até então era muito perigoso, na cidade de Tefé, que é o bairro de Santa Luzia.

Sua vida foi toda estudando, querendo sempre o melhor e depois, terminou o Ensino Médio, em 2006. Não ingressou logo na faculdade, porque queria fazer Engenharia e seus pais não podiam lhe manter na cidade, como por exemplo, Manaus, que era maior. Como Tefé só oferecia licenciatura, teve que trabalhar até poder realizar a graduação do seu sonho.

Vendo a impossibilidade de cursar Engenharia, em 2010, ingressou no Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas, pois via a importância de estudar, tanto que desde que terminou o Ensino Médio, decidiu que tinha que continuar seus estudos. Então disse, “não, vou fazer uma faculdade em Tefé mesmo, pois preciso estudar, preciso ter uma formação a mais”. Foi quando prestou o vestibular em 2009, conseguiu ser aprovada para o Curso de Letras e ingressou na Universidade em 2010. A opção por esse curso teve origem quando ainda estava no Ensino Fundamental:

Eu escolhi o curso de Letras porque quando estava na oitava série, antigamente, que agora é nono ano, eu tive uma professora que ela me motivava, motivava os alunos a gostar de Português, querer mais, estudar mais, ela ministrava sua disciplina que era Língua Portuguesa. Eu lembro muito bem o nome dela, professora Rosimeire, ela ministrava as aulas com amor, dedicação e isso me despertou, me motivou a estudar mais o Português e por ela, pela maneira como ela me ensinava, a maneira que ela mostrava a LP ou o Português, eu quis fazer o Português, a fazer Letras. Prestei duas vezes o vestibular, não consegui passar na primeira vez para Língua Portuguesa, depois para Educação Física, foi na terceira vez que eu prestei vestibular para Letras, de novo, que eu consegui ser aprovada. Então, pela professora, pela maneira que ela ministrava seus conteúdos, pelo amor que ela demonstrava pela Língua Portuguesa eu me motivei e quis fazer Letras.

Observamos que mesmo tendo tentado ingressar na Licenciatura em Educação Física antes da Licenciatura em Letras, sua opção definitiva por esse curso teve como fator decisivo a prática pedagógica de sua professora de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que pela sua descrição não se preocupava somente com os conteúdos e sim, em transformá-los em algo significativo para os alunos.

Seu início na graduação não foi fácil, como afirma:

Nesse período, na Universidade, no início, foi difícil. Passei para Letras, tinha o Inglês, para mim foi um desafio muito grande, visto ter durante o estudo regular, mesmo no Ensino Fundamental da Educação Básica, ter tido um Inglês um pouco precário, mas nada que me desmotivasse, nada que me deixasse para baixo, pelo contrário, eu quis foi estudar mais, aprender mais, eu precisava ser aprovada, eu tinha um objetivo na minha vida também. Então, assim o que mais marcou bastante foi a disciplina de Inglês, visto ter um professor que era exigente, eu achava um ponto positivo nele, nos motivava a querer mais e então nesse primeiro período foi difícil, tive que estudar bastante, passar altas horas da noite estudando e consegui, nunca fui para prova final, nunca fiquei reprovada na disciplina do professor de Inglês e consegui ser aprovada.

Observamos que sua primeira dificuldade foi com a Língua Inglesa e atribui sua limitação às lacunas deixadas pela disciplina durante a Educação Básica. É fato que, em alguns casos, os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que atuam nessa área não têm a formação específica, sendo obrigados, principalmente, no caso dos contratados, uma realidade muito presente na nossa cidade, a assumirem disciplinas fora de sua área de formação. Isso se torna mais frequente nos municípios mais afastados da capital, como é o caso de Tefé, que fica situado no meio da Floresta Amazônica, e há carência de professores habilitados em Língua Inglesa. Entretanto, essa dificuldade, ao invés de desmotivá-la, a fez se dedicar mais à disciplina. Outro ponto evidenciado pela P1 como positivo e que contribuiu para a superação das suas limitações na referida disciplina foi o fato de o professor ser exigente e incentivá-la a querer aprender cada vez mais.

Após esse momento inicial na graduação, as dificuldades começaram a ser superadas e começou a se identificar com algumas disciplinas. Em relação às **aprendizagens construídas na formação inicial**, evidencia a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a que mais lhe marcou.

O período na graduação foi muito gratificante, maravilhoso, conheci professores que me ajudaram muito, que me motivaram e assim a disciplina que também marcou muito foi a disciplina de LIBRAS. Foi assim, eu amei LIBRAS por causa da disciplina que eu

estudei na graduação com a profa. Monica, excelente professora, **mostrava a importância do valor pessoal, de valorizar o outro, de incluir o outro, de não excluir, então para mim isso foi marcante.** Hoje o que eu sei de LIBRAS, o amor que eu tenho pela LIBRAS eu devo a profa. Monica. Até então, continuei a estudar LIBRAS, faço curso de LIBRAS e estou querendo fazer uma faculdade de LIBRAS depois que eu terminar a graduação de Inglês. Eu estou estudando inglês agora, depois que terminar a graduação em inglês quero fazer uma graduação em LIBRAS. No meu TCC de Conclusão da graduação de Inglês, vou fazer na área de LIBRAS Então, assim a LIBRAS para mim é algo que faz parte da minha vida agora. Eu gosto da LIBRAS, tenho um amor pela LIBRAS, tudo isso eu devo a profa. Monica.

Aqui percebemos a importância dessa disciplina evidenciando o papel do professor como mediador entre o conhecimento e o aluno no processo ensino aprendizagem, e não simplesmente como transmissor de conteúdo, oportunizando ao acadêmico uma aprendizagem significativa. No caso de P1, a sua identificação com a disciplina LIBRAS teve como fator determinante a prática da professora da disciplina que a marcou positivamente, pois além do trabalho com os conteúdos, trouxe para a formação inicial valores que são importantes na relação professor-aluno.

Vale ressaltar que essa disciplina é uma exigência da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que garante a inclusão de alunos surdos em sala de aula e reconhece em seu Art. 1º “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Em seu capítulo II, Art. 3º, que trata da LIBRAS como disciplina curricular, orienta que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Quando questionada em relação a outras aprendizagens construídas **na formação inicial** e que contribuiriam para o início da docência, identificou os conhecimentos construídos nas disciplinas específicas de Língua Portuguesa (Morfologia, Sintaxe, Linguística, etc.). Entretanto,

apontou como uma das **dificuldades para o seu início à docência**, o seu primeiro contato com os alunos, como explica:

**Eu estava preparada**, mas eu ainda me sentia muito insegura em como enfrentar o público, que público vou enfrentar, visto que durante o Estágio Supervisionado I presenciei várias cenas na escola de desrespeito ao professor, de agressão ao professor, aluno que gritava em cima do professor. Então, isso me deixou triste e eu até cheguei a falar uma vez para o meu orientador de estágio na época, que eu não queria ser professora devido a isso, pois a gente se preparava tanto, fazia tanto esforço, o professor tinha que chegar em casa, estudar, ter que se preparar para dar uma boa aula e o aluno ainda não conseguia ver isso, e ainda desrespeitava, então isso me deixou muito triste. Mas, **eu me sentia preparada em relação ao conteúdo, em relação ao que eu tinha que ministrar para eles, visto que eu já tinha terminado a graduação e muita coisa eu aprendi durante a graduação, mas o que ainda me deixava insegura era que público vou encontrar, como que vou reagir, visto que eu comecei a trabalhar no interior**, então tinha todo um percurso de vida da comunidade, como a comunidade vai me receber, me deixou insegura. Mas com relação a minha postura diante dos meus alunos na sala de aula, isto eu estava preparada.

Também destacou as aprendizagens construídas na disciplina de Literatura Brasileira e Literatura Infantil:

ela era uma professora que sempre deixava os alunos dialogarem, fazia roda de conversa, conversávamos, fazíamos a leitura dos textos, fazíamos as análises dos textos e cada um dava seu ponto de vista, o que tinha entendido em relação a disciplina e isso eu tenho feito muito na escola, sentado com os alunos, tenho conversado, tenho deixado eles lerem, tenho deixado expor suas opiniões, tenho deixado as vezes eles contarem as histórias que eles trazem, os relatos deles, as histórias de pescaria, da roça. Vários outros professores faziam isso, o Prof., Feliciano (Filosofia da Educação), Profa. Rosineide (Produção Textual).

Outra aprendizagem construída na formação inicial foi na disciplina de Didática e lembra que viu bastante os tipos de Educação (tradicional, tecnicista, renovadora, etc.):

Durante a graduação uma dessas práticas de educação me marcou muito, pois existem várias, quem vai decidir que prática usar sou eu como professora, então durante as aulas quando o professor falava e mostrava, eu dizia, realmente, eu como professora tenho que escolher que educação eu quero ministrar, se vai ser aquela tradicional, a tecnicista ou se vai ser aquela que vai renovar, que renove, mudar a concepção de mundo, tanto minha como professora, quanto do meu aluno. Às vezes na graduação a gente vê várias coisas legais, mas quando chega na realidade é totalmente diferente, então eu tenho que ter as duas visões, tanto de nível de graduação, quanto de nível de realidade, isso para mim foi importante, e hoje eu uso na minha prática. Eu tenho uma nova visão em relação aos meus alunos, aquele aluno que antigamente só o professor era o detentor do conhecimento e que o aluno só recebia, eu vejo hoje que como professora eu tenho que dar liberdade para o aluno ser um cidadão crítico, isso eu aprendi durante a graduação, que eu preciso ouvir meu aluno, deixar meu aluno falar, deixar meu aluno bem para

dialogar, para compartilhar os conhecimentos que ele já tem, o mundo dele. Então tudo isso aí eu aprendi durante a graduação e levei para a minha prática como docente.

Em relação às aprendizagens construídas destaca a disciplina **Estágio Supervisionado** como relevante para a sua atuação como professora no início da docência, apontando os pontos positivos e negativos desse período, e como (re) significou isso para sua prática pedagógica.

eu pude no momento da observação, eu acho importante os três passos, a observação, a participação e a regência porque você observa o professor e até aprende com o professor, então para mim foi boa essa parte na observação. Na participação a gente chega lá e pode ajudar o professor, então o período do estágio contribuiu muito, ele me ajudou muito no que eu sou hoje, como professora, minha postura, como que tenho que lidar com meus alunos, observando outros professores. Claro que eu vi alguns pontos negativos dos professores, mas eu não levei para a minha prática pedagógica, para a minha docência, porque que acho que aquilo não contribuiu de certa forma, mas tiveram vários pontos positivos nos professores que eu aderi para a minha prática também, como por exemplo, tratar o aluno. Tinha professor que era ignorante com os alunos e eu acho que isso só afasta mais o aluno e deixa o aluno mais revoltado, porque às vezes, em casa, os pais não têm mais tempo para eles, os pais brigam com ele e chega na escola, o professor ainda vai fazer isso também, e não levei isso para a minha prática. Claro que eu chamo a atenção do meu aluno, que eu oriento o meu aluno, mostro para ele, mas não de forma grosseira, acho que essa parte aí foi um ponto negativo. Como um ponto positivo, tinha uma professora que tratava bem os alunos e eles gostavam dela, sua aula era proveitosa, os alunos aproveitavam, então achei isso legal e levei para a minha prática, tratar os alunos bem como pessoa, mostrar a importância dele como pessoa, então eu achei isso bem importante na professora e eu levei para a minha prática docente também. Então o estágio, assim, ele teve uma importância fundamental na minha vida e também no período da minha regência me ajudou muito para quando chegasse na escola mesmo, eu sendo a professora, aquele período da regência me ajudou muito, eu aprendi a ficar mais segura.

Eu dizia, eu não quero ser professora para os meus pais e agora eu não me vejo fazendo outra coisa, estou sendo professora porque eu gosto.

Observamos que através da narrativa, P1 rememora experiências positivas e negativas vivenciadas no Estágio Supervisionado, demonstrando uma autonomia em escolher o que é melhor, segundo sua visão, para o processo ensino aprendizagem de seus alunos. É interessante notar que ambas dizem respeito à relação professor-aluno e sua interferência no processo de ensino e aprendizagem. Aponta como experiência positiva, que levou para a sua prática, a postura de uma professora ao tratar os alunos com respeito, valorizando-os. Outro ponto evidenciado foi a segurança que sentiu no início da docência, o que pode ter contribuído para se encontrar na sala de aula e gostar do que faz, pois essa não era sua opção profissional, e sim ser engenheira. Já como experiência negativa, apontou a forma como alguns alunos eram tratados na

sala de aula, dificultando não somente a relação professor-aluno, mas também o processo de ensino e aprendizagem, deixando-os ainda mais revoltados.



FIGURA 3: Escola Municipal Bom Jesus

FONTE: Arquivo Pessoal

Apesar da graduação ter contribuído de forma significativa para a sua formação inicial, P1 enfrentou **dificuldades no início da docência**, como podemos observar em sua narrativa:

Quando eu recebi a proposta de trabalhar, tinha uma vaga no interior, na Escola Municipal Bom Jesus, Comunidade do Bacuri, no Lago de Tefé, pois o professor tinha desistido, devido ser nesta localidade. O lago de Tefé oferece um perigo muito grande durante as chuvas, os banheiros são intensos, e aí o professor não aguentou e pediu para sair e abriu essa vaga, e aí o Secretário de Educação me chamou na época e perguntou se eu queria. Eu disse que ficava, pois estava desempregada e precisava trabalhar e tinha terminado uma graduação para ser professora, eu tinha que ter alguma prática, eu aceitei e fui. Então, as expectativas foram grandes e ao chegar lá, no primeiro momento, foi um pouco difícil, pois eu precisava conhecer os alunos, não conhecia ninguém na escola, nem gestor, nem corpo administrativo, nem professores, então tive que aos poucos ir conhecendo, isso para mim foi um pouco difícil, um pouco ruim, pois quando você conhece alguém tem mais uma confiança, mas ao chegar na sala de aula com os alunos, eles eram tranquilos. No primeiro momento, eu ainda não poderia saber como ia ser a nossa convivência, mas eu sempre tinha comigo que eu iria fazer com que nossa convivência fosse boa, a partir do momento de como eu ia tratar o aluno, a nossa convivência a partir daí ia ser boa ou ruim. Então, eu sempre tratei com respeito aquelas crianças, aqueles adolescentes que estavam precisando de um conhecimento, estavam ali porque queriam aprender. Logo no início, no primeiro momento, foi aquela expectativa de início de aula, de ano letivo, então isso para mim foi um pouco ruim, ficar ansiosa, de como os alunos iam me receber, de como havia de ser a nossa convivência, então na sala de aula tivemos um diálogo, porque eu sempre achei o diálogo importante em qualquer relacionamento, tanto familiar como escolar. Falei

como era a minha metodologia de trabalho, pois eu já tinha pensado em como fazer, de como avaliar, como ministrar meus conteúdos, do que eu gostava em sala de aula, do que eu não gostava, então no primeiro momento eu deixei logo claro para eles, o que era bom fazer, do que não era bom e que o respeito era importante, e a partir daí a nossa convivência foi boa.

Indagada se houve um “**choque de realidade**” nesse momento, explicou que apesar de morar na cidade desde os três anos na cidade, ela nasceu no interior, em uma cidade pequena, e de vez em quando ia visitar seus avós no interior, conhecendo de perto essa realidade. Entretanto, afirma que “muitas vezes eu parei para pensar e dizer, poxa, eu bem que poderia estar na cidade, quando pegava banzeiro forte, quando a gente ficava para se alagar e tinha que parar na beira do rio e ficar lá horas esperando o tempo passar, pegando chuva e aí correndo risco”.

Os materiais algumas vezes molhavam porque não dava tempo de colocar na sacola, pois cada professor levava sua sacolinha, mas às vezes a chuva nos pegava desprevenidos e molhava o material todo e nós íamos para a beira, porque corria o risco de alagar e acontecer um acidente. E quando isso acontecia comigo, eu parava para pensar porque eu não estava trabalhando na cidade, porque terminava a aula e rapidinho eu estava em casa, mas eu não me desmotivava, pois eu sabia que precisava ajudar aquelas crianças. Então, se eu fui designada para aquilo, eu tinha que fazer com grande maestria, dedicação, responsabilidade, mas claro que batia a vontade de estar na cidade, não enfrentar esse perigo, desistir.

Podemos observar **que o contexto rural tem influência determinante no início da docência da professora**, sobrepondo o coração à razão, pois ao mesmo tempo que apresenta inúmeros desafios, a realidade dos alunos faz com que tenham um comportamento diferenciado, apesar das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e isso fez a diferença na decisão da P1 para continuar na sala de aula. Segundo ela, o contexto rural

teve interferência, sim, porque devido a isso, eu tive a experiência como contei logo no início, que foi a experiência com os alunos do estágio, desrespeitavam muito os professores, mas quando eu cheguei lá, a recepção que eles me deram, a maneira que eles me trataram, isso influenciou para que eu continuasse, apesar de todas as dificuldades que eu encontrei. No período de ida e volta e até mesmo na escola, tudo isso me ajudou, porque os alunos mostraram que apesar de eles virem da roça, passar a manhã trabalhando na roça e vir para a escola de tarde, cansados e ter que aguentar seis professores diferentes, cada um com sua maneira, metodologia de trabalho, e mesmo assim eles estavam lá e aí respeitavam. Quando os professores falavam com eles, eles obedeciam, então isso ajudou muito, eu acho que isso tem ajudado muito os alunos a serem respeitadores, pois mesmo que os pais passem o dia no trabalho, a gente ainda vê a família reunida, a gente vê ainda os pais, os bisavós, os vizinhos sentados embaixo das

árvores conversando, mostrando para os alunos, então isso aí é o diferencial dos alunos do interior respeitarem mais os professores do que os alunos da cidade, mas isso não quer dizer que os pais da cidade não façam isso, mas os pais da cidade são muito mais ocupados do que os pais do interior. Os pais participam das atividades na escola, a escola tem desempenhado alguns projetos e a gente tem tido um grande número de pessoas da comunidade inseridos nas atividades dos alunos.

**Outra dificuldade que os professores da zona rural enfrentam** é o deslocamento para as comunidades, pois, por estarmos situados em uma cidade em que a maior parte do transporte é fluvial, dependendo se é cheia ou seca, a viagem torna-se mais sacrificante. Podemos afirmar que quem determina a vida das pessoas que moram em comunidades rurais na Amazônia é o regime das águas, pois aprenderam a viver de acordo com as condições que se apresentam. Nesse contexto, os professores precisam ter a sensibilidade para entender essa realidade e considerar as especificidades dos alunos no processo ensino aprendizagem. Outro desafio enfrentado por P1 é o seu trajeto até a escola.

Eu saio todo dia às 11h30min, viajamos por uma hora de catraia, nós vamos de catraia, motorzinho de 5 e ½, então a viagem dura em torno de 55min a 60min, devido a força do motor e aí chegamos na escola. Às vezes, já chegamos na hora de tocar o sino. Pegamos a catraia atrás da muralha e chegamos pertinho da escola, isso quando está cheio. Nesse período, que é o período da seca nós precisamos andar quase vinte minutos, andando a pé, passando por lama, córregos, que tem lá, até chegar na escola, isso nós enfrentamos juntamente com os alunos, pois a escola não recebe alunos somente da comunidade onde está inserida a escola, recebe de mais seis comunidades, cada uma mais distante da outra. Tem uma que também os alunos gastam uma hora para chegar na escola de catraia no período da cheia, no período da seca andam quase uma hora e mais uma hora de catraia para chegar na escola que é a Comunidade do Turê.



FIGURA 4: Transporte dos professores  
FONTE: Arquivo Pessoal



FIGURA 5: Transporte dos alunos  
FONTE: Arquivo Pessoal

Em virtude dessas dificuldades, a professora foi indagada sobre a questão da evasão, causando surpresa a sua resposta.

Em relação a evasão nós não temos uma evasão muito grande, é assim um dos pontos positivos da nossa escola, mesmo de alunos que desistem e de alunos que transferem, mesmo com a dificuldade da seca eles frequentam direto, e difícil eles faltarem, só faltam mesmo quando o catraieiro deles não vai. Eles têm um catraieiro. E isso que mais me motiva a estar no interior, eu estou lá há três anos, na mesma comunidade, na mesma escola, isso me motiva a continuar lá, pois eu vejo que os alunos, se eles vão todo dia é porque tem algo que está chamando a atenção deles, eles estão gostando de estar lá porque se não fosse, eles não iriam.

Esse fato pode ser consequência da participação efetiva da comunidade na escola, “eles sempre estão lá, qualquer evento que a escola faz, às vezes, a escola faz evento que não convida os pais, mesmo assim eles vão, estão lá olhando”. A escola tem feito muitos projetos e isso tem dado certo, contribuindo para minimizar as dificuldades dos alunos, pois sabemos que o desafio no interior é maior, devido às suas peculiaridades.

Uma das dificuldades está na leitura da maioria dos alunos, o que a fez ter um “**choque de realidade**” pois, por ter feito o Curso de Letras não teve disciplinas que abordassem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (alfabetização) na perspectiva do Letramento, pois no sexto ano os alunos já devem estar alfabetizados e letrados. Vale ressaltar que não encontramos essa realidade apenas na zona rural, na zona urbana também é muito presente.

Após o primeiro momento, percebeu que teria “que alfabetizar alguns alunos”, porque viu a necessidade que eles tinham para aprender a ler e compreender, porque essa lacuna também comprometia o desempenho nas outras disciplinas. Com base nesse diagnóstico, resolveu fazer um projeto e parou quase dois meses, só fazendo leitura e interpretação no sexto ano. Na sua opinião “o trabalho foi cansativo, mas deu resultado”.

Indagada sobre como aprendeu a alfabetizar, já que fez Licenciatura em Letras, que habilita o professor para ministrar aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, explicou que esse processo formativo ocorreu antes da formação inicial, em sua casa, com suas irmãs, que na época faziam Pedagogia.

Eu sou de uma família em que as minhas irmãs mais velhas do que eu, sou a sexta filha, são todas professoras e fizeram ainda o magistério, estudaram o magistério, então assim, por a gente vê a dificuldade do meu pai em ser analfabeto, então um dos pontos positivos da minha família era que a gente era muito desempenhado no estudo, não faltávamos aula, chegávamos em casa, íamos fazer a tarefa da escola. Então, por eu ver as minhas irmãs trabalhando e a maneira que elas trabalhavam, eu comecei a pegar algumas didáticas delas para mim, mesmo ainda nem pensando em fazer uma licenciatura, pois eu não queria fazer licenciatura, queria fazer engenharia, eu queria ser engenheira. E assim eu já observava elas, as maneiras como elas conversavam, elas trocavam ideias. Elas eram três, já eram professoras dos anos iniciais, antes de eu terminar a minha graduação, eram formadas em Pedagogia, e antes de eu estudar elas já faziam a graduação em Pedagogia e conversavam e elaboravam os materiais e até então eu aprendi observando elas a trabalhar com emborrachado. Eu trabalho muito bem com emborrachado e aprendi com minhas irmãs, não fiz nenhum curso de emborrachado. Então eu aprendi a fazer material para a sala de aula observando as minhas irmãs, então isso me ajudou a ter uma maneira, a saber alfabetizar uma criança, não foi mesmo durante a graduação

Na narrativa da professora a influência familiar é muito presente no seu processo formativo, pois além do incentivo dos pais para o estudo, suas irmãs tiveram papel importante nesse processo, pois como afirma, não pretendia fazer licenciatura, e sim Engenharia. Entretanto, o convívio com o ambiente em que se discutiam estratégias e materiais didáticos para usar em

sala de aula com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oportunizando-lhe aprender a alfabetizar, conhecimentos que foram mobilizados no seu primeiro ano de docência,

Dominicé (2010, p. 86) reitera “a importância do contexto familiar como o lugar que marca todo o processo de autonomização”, processo esse que acontece de forma gradual, pois o adulto tem como base o material relacional familiar, a partir do qual em alguns momentos ele é incorporado, em outros, há uma ruptura com o instituído. No caso da P1 esse material foi incorporado e (re)significado para minimizar as dificuldades dos alunos na leitura. O autor ainda afirma que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda. Na narrativa biográfica todos os que são citados fazem parte do processo de formação” (idem, p. 87). Nesse processo a família é sempre evocada e influencia as decisões tomadas tanto na trajetória escolar quanto nas escolhas profissionais.

Em sua narrativa, também evidencia o papel fundamental dos pais na educação dos filhos, ao afirmar que somente através da parceria família/escola é possível minimizar as dificuldades dos alunos, principalmente no que diz respeito à leitura.

[...] então eu consegui assim, hoje eu tenho uma aluna no oitavo ano, pois quando eu comecei, trabalhei um ano com quinto ano e eu peguei essa turma que estava no oitavo ano. No quinto ano, ela não conseguia ler, não sabia juntar as famílias, formar uma palavra, minha preocupação foi grande com essa turma, chamei os pais, mostrei a realidade dos filhos deles, pedi ajuda. Os pais tem que ajudar os filhos deles, só nós não conseguimos, e este é o diferencial dessa aluna, os pais me ajudaram e hoje a aluna lê excelentemente bem, quem visse ela lendo e escrevendo no quinto ano, não imaginaria que ia chegar no que está agora, só com a minha parada lá de dois meses, eu parei dois meses só alfabetizando, só português, só leitura e interpretação.

Podemos afirmar que esse projeto de intervenção foi uma **prática bem sucedida** construída a partir da **experiência vivenciada com suas irmãs**, professoras dos anos iniciais, ao observá-las elaborando seus materiais didáticos, bem como as estratégias para trabalhar a leitura e a escrita.

Em relação à parada de dois meses para o projeto de intervenção, foi indagada se houve alguma perda para os alunos, respondeu que:

Eu acredito que não perdi nada, pelo contrário eu só ganhei, claro que em relação ao Plano de Curso foi perdido, mas para mim não foi perdido, pois meus alunos, eles aprenderam e conseguiram e melhoraram muito na Matemática, na Geografia, na História, devido a isso, pois os alunos não conseguiam responder uma prova de

Geografia, pois não conseguiam ler os enunciados e tiravam nota baixa, então tanto eu como eles ganhamos [...]

Eles estão bem melhores, dentro do texto eles já podem ver o que é um substantivo, o que é um adjetivo, antes eles não conheciam, conheciam as palavras separadas, dentro do texto, do contexto eles não sabiam, isso está fazendo um diferencial muito grande, trabalhar assim dessa maneira, com os projetos didáticos, então a gente só tem a agradecer a coordenação da SEMED que tem essa nova visão, que está junto com a gente, principalmente nós do interior. A gente ficava esquecido lá.

A SEMED e a Coordenação Pedagógica me ajudaram muito, claro que não fiz sozinha, chamei a gestora e o apoio pedagógico e mostrei a realidade dos meus alunos e disse que não tinha como obter um rendimento melhor. Eles viram que tinham um rendimento ruim e me apoiaram muito e disseram que eu poderia fazer, aí eu preparei alguns materiais mais concretos para a gente trabalhar, mais a parte de dinâmica, ensinei mais dinamizado. Claro que não foi 100%, consegui aí 60% dos alunos.

É visível a maturidade profissional dessa professora ao se deparar com alunos sem as competências e habilidades básicas, principalmente para a leitura. De acordo com os documentos oficiais os estudantes devem sair dos anos iniciais do Ensino Fundamental alfabetizados e letrados, entretanto, esta não é a realidade que os professores iniciantes do sexto ao nono ano encontram em sala de aula, como foi o caso da professora P1.

Ainda em relação à formação inicial, foram identificados **conteúdos que não foram trabalhados e que contribuíram para as dificuldades do início da docência**, como a superficialidade do trabalho com a Gramática.

Eu até tive bastante disciplina de Língua Portuguesa (LP) na graduação, tivemos bastante, mas eu acho que deveria ter sido trabalhado mais profundamente em relação à parte da gramática. Eu senti uma necessidade grande, claro que os professores trabalharam, mas tem muita coisa para a gente aprender, conhecer com os professores que tem uma experiência a mais, foi o que me fez falta na hora de trabalhar a parte de gramática com os meus alunos, tive que pesquisar mais, buscar mais, estudar mais, então me fez uma falta muito grande.

Outra coisa que na graduação **a gente trabalha as disciplinas separadas**, vamos supor a parte da Literatura, que a gente trabalha bastante textos, interpretação e a parte da LP que a gente trabalha mais a Gramática e as vezes nós saímos formados daqui em trabalhar a interpretação separada da Gramática e a gente vê a necessidade de trabalhar interpretação na escola incluindo a Gramática dentro da interpretação do meu texto, então, isso para mim foi difícil, pois na graduação eu trabalhei Literatura, fazia toda a análise da Literatura e no Português, trabalhava a parte da Gramática separado. Quando eu cheguei na escola, a gente vai conhecendo os PCN, a gente vê que eles focam muito em trabalhar de forma contextualizada, Gramática com interpretação, com leitura, então para mim esse ponto foi difícil, eu tive que buscar em outros livros, na internet, como trabalhar incluindo os dois, hoje, claro que com esses anos de experiência já consigo trabalhar assim, mas no início isso me fez falta, foi difícil para mim. Eu ensinava aos alunos a interpretar e depois mostrava a Gramática separada, às vezes dentro do texto,

não conseguia conhecer aquela palavra, a que classe gramatical ela pertencia, pois eu trabalhava separado e observando e pesquisando e vendo que os alunos estavam com dificuldade em conhecer dentro do texto eu fui começado a pesquisar, a conhecer e melhorei. Hoje em dia, eu já consigo trabalhar de forma contextualizada, não foi fácil não, no início foi difícil e com o passar do tempo o professor vai aprendendo com a sua docência lá, então para mim foi o que faltou.

Outra dificuldade que eu encontrei na graduação do sexto ao nono ano foi a disciplina Didática. Nós temos uma disciplina de Didática durante a graduação e isso não fez muita falta porque eu já tinha alguns conhecimentos de Didática vendo minhas irmãs trabalhando, mas faz muita falta para muitos professores, porque a gente teve somente uma disciplina de Didática. Ao contrário, por exemplo, vamos citar a Pedagogia que têm várias disciplinas de Didática, isso faz muita falta. A Didática mostra como trabalhar, dá alguns caminhos para trabalhar com os seus alunos, então durante a graduação eu senti muita falta. Quando eu converso com meus colegas eu digo, a graduação tinha que disponibilizar mais disciplinas de Didática, não só uma, porque a Didática que a gente teve, eu lembro muito bem, que era como você se portar diante do público e isso me ajudou muito e eu vi como é que tinha que ter minha postura diante dos alunos, por exemplo poderia ter uma disciplina de Didática para confeccionar materiais para trabalhar.

Na análise da narrativa da professora foram identificadas as **aprendizagens construídas na formação inicial** a partir de algumas disciplinas. Com relação às **dificuldades do início da docência** foram identificados os seguintes momentos: a primeira foi **o contato com os alunos**, pois se sentia insegura com o público que iria encontrar, pois começou a trabalhar em uma escola na zona rural e tinha receio de como a comunidade ia recebê-la. A segunda foi **o trajeto para chegar na escola**, pois usava como transporte uma embarcação chamada “catraia”, e quando chovia o “banzeiro” (quando o rio fica agitado e se formam grandes ondas) ficava forte e corria o risco de alagar a “catraia”, então tinham que parar na beira do rio e ficar lá horas esperando o tempo passar, pegando chuva e correndo risco. A terceira foi a dificuldade na leitura da maioria dos alunos, o que a fez ter um **“choque de realidade”**. Finalmente, a última dificuldade evidenciada pela professora diz respeito a algumas lacunas da formação inicial. A primeira foi a superficialidade no que diz respeito a alguns **conteúdos que não foram trabalhados**, como por exemplo, no ensino da Gramática. A segunda foi a fragmentação das disciplinas ainda presente na Matriz Curricular do Curso de Letras.

Em relação às **práticas bem sucedidas que foram construídas no seu percurso formativo**, identificou o projeto de intervenção como resultado da **experiência vivenciada com suas irmãs**, professoras dos anos iniciais, ao observá-las elaborando seus materiais didáticos, bem como as estratégias para trabalhar a leitura e a escrita.

## 4.2 O PERCURSO NARRATIVO DE P2

P2 tem vinte e quatro anos, nasceu em Manaus e com dez meses de idade mudou-se para Tefé. É a filha mais nova, seu pai é pedreiro e sua mãe é agricultora. Explica que pelo fato de ter vivido muito tempo na roça sempre investiu na sua educação. Inicia a sua narrativa falando de algo que lhe marcou positivamente na infância.

As nossas férias eram na estrada da EMADE, quando não existia asfalto, então nós caminhávamos lá da Barreira da Missão até o quilômetro 13, ali entrávamos no ramal e era isso, a gente nunca foi para shopping, brinquedos caros, nada disso, a vida foi sempre muito difícil, minha mãe sustentou a gente vendendo verdura e meu pai como pedreiro. As férias eram fazendo farinha para comprar nosso material escolar, meu pai dizia: “você vai estudar ano que vem”, isso com 10 anos de idade, “você só vai estudar ano que vem, você só vai ter seu material escolar se você torrar uma saca de farinha para vender para comprar seu material escolar. Assim, parece até um discurso muito duro da parte dele, mas que fez muito significado para mim hoje.

P2 reconhece que a atitude do seu pai, apesar de no primeiro momento parecer algo perverso, por se tratar de uma criança, hoje tem muito significado. Lembra do retorno às aulas quando era solicitada uma redação para que os alunos contassem como tinha sido as férias, uns falavam que tinha ido passear em Manaus, ido ao Shopping assistir filme etc. Isso a deixava incomodada, pois não sabia o que contar, “nem precisava contar, chegava na escola cheirando a mandioca e todo mundo dizia: “ah! foram pra roça de novo”. Além disso, “toda marcada de mucuim, de carapanã, no começo a gente tinha vergonha porque queria viver um pouco o que eles viviam, também para experimentar, mas hoje em dia eu vejo que isso foi mais valoroso ainda”.

A vida de sacrifícios fez com que P2 vislumbrasse na educação a possibilidade de ter uma vida diferente. Fez sua Educação Básica em Tefé e identifica uma experiência na primeira série dos anos iniciais do Ensino Fundamental como algo que foi marcante e lhe causou trauma na disciplina de Matemática.

A minha professora na primeira era o quanto tanto malvada, hoje em dia eu a conheço, ela ainda mora lá no Abial. Ela era do tipo assim, que se voltasse sujo do recreio botava todo mundo de calcinha e cueca lá no meio da horta, ligava a mangueira e dava banho em todo mundo, era assim eu me lembro disso. Ela cortava nossas unhas e dizia: vocês estão com as unhas sujas e vinha cortando a unha de fila por fila e saía, era uma coisa assim, a gente a via como bruta, mas eu sei que tinha muito cuidado, carinho.

E quando chegou a parte da tabuada ela tinha uma ripa parceira, era uma ripa, até hoje eu me lembro daquela ripa, minha nossa. E a professora Denir, muito linda, a gente admirava como se fosse uma princesa, tão branquinha de cabelos longos, escuros e magrinha com uma cinturinha tão fininha. Tinha cara de princesa, mas para nós parecia uma bruxa

Quando chegava na hora da tabuada eu nunca fui boa de memorização e o medo de tanta palmatoria que eu peguei eu não conseguia. Até que eu não era ruim em Matemática, só que eu acho que quando ia estudar tabuada já pensava na peia, eu peguei um trauma tão forte que hoje em dia eu sou ruim até para passar troco, então isso foi algo que me marcou muito na minha primeira série que até hoje é ruim para mim. É lógico que eu não lembro mais a dor da palmatória, mas ficou aquele trauma na Matemática e isso foi algo muito ruim para mim, por outro lado quando você fica muito ruim em uma coisa, você fica bom na outra. Então comecei a insistir na Língua Portuguesa.

P2 narra dois episódios marcantes no início da sua escolarização. No primeiro, reconhece como ato de carinho e cuidado o momento de retorno para a sala de aula depois do recreio. Já em relação à experiência com a tabuada, ela afirma que ficou com trauma até hoje e isso a fez se dedicar à disciplina de Língua Portuguesa. Ainda nessa época, outro fato a marcou positivamente, como explica:

Foi quando uma coleguinha me convidou para ir para a casa dela, era pra fazer uma tarefa e eu nem avisei meus pais. E nisso meus pais já estavam atrás de mim feito doidos e a professora Denir, no sol quente, de bicicleta atrás de mim e naquele dia foi algo que me marcou assim, poxa, ela gosta de mim. Eu pensei, tem um cuidado como se fosse uma tia mesmo, isso foi algo que marcou também a minha vida na 1ª série.

Observamos que apesar do trauma causado pela experiência negativa com a tabuada e que afetou sua autoconfiança em relação a esse conteúdo, refletindo até hoje quando vai passar um troco, P2 tem boas lembranças da sua professora do primeiro ano, além disso, reconhece o papel importante que o professor tinha, tanto por parte dos alunos, quanto por parte da família. Hoje, como professora, percebe essa diferença.

Naquele tempo ser professor era algo muito respeitado, ser professor hoje em dia já não é mais, naquele tempo valia alguma coisa e hoje parece que não vale mais nada e eu tinha muito medo da professora. Hoje, o estudante diz: ah! Vou te denunciar no Conselho Tutelar, eu vou contar para minha mãe. Naquele tempo, vai contar para tua mãe conta, conta que ela ainda vai me dar razão e ainda vai te dar umas peias. Nunca se dava razão para menino naquele tempo, a razão era toda do professor e a gente tinha muito medo, porque a gente tinha mais respeito pelo que a professora falava do que pela família.

É interessante ressaltar a imagem construída por P2 acerca do que é ser professor. Ao fazer comparação entre o tempo em que era aluna e hoje, como professora, reconhece a desvalorização do professor na sociedade. Evidencia a relação de respeito que a família tinha com o professor, apoiando-o nas suas decisões em sala de aula, o que gerava respeito também por parte dos alunos.

Ainda no Ensino Médio, P2 teve outra experiência que contribuiu para a sua formação acadêmica. Em virtude da necessidade de trabalhar, precisou estudar à noite, o que foi um choque.

Eu comecei os estudos à noite porque dava para eu trabalhar durante o dia. Estudar à noite para mim foi um caos, no começo, com um monte de gente mais velha. Meus colegas da manhã não precisavam trabalhar e eu fui vendo que o estudo da noite foi muito fraco. Estava todo mundo já cansado e a professora dava uma amolecida legal e eu via meus colegas fazendo outros projetos e eu não fazia quase nada, só eu com 14, 15 anos de noite e a moçada era tudo de 25, 30 anos mais velho, eu via os colegas do meu pai da minha mãe lá e eu no meio deles, todo mundo meio que nas minhas costas né. Mais eu me achava o máximo, pois era quase a melhor da turma, só que eu percebi que ser a melhor da turma não era suficiente, porque o nível não era tão alto, então eu passei a estudar em casa também, sei lá, eu não sabia por quê? Eu sempre busquei algo diferente, assim nessa parte do estudo porque eu sempre vi, é tipo faculdade e não tinha ninguém formado na minha família, fui a primeira pessoa a formar na família inteira, então não tinha um exemplo a seguir, mas eu sempre via que quem se deu bem na vida tinha faculdade, eu não sabia nem direito para que servia, mas eu sabia que eu tinha que ter faculdade.

E no Ensino médio estudando à noite eu disse, eu tenho que passar no vestibular, eu tenho que fazer alguma coisa, eu não sei do que, mas eu tenho que passar no vestibular.

A experiência no turno noturno, apesar de negativa, transformou-se em algo positivo, pois percebeu que para fazer a faculdade sonhada precisava ir além do que estava sendo oferecido no Ensino Médio noturno. Isso funcionou como um elemento motivador, levando-a a buscar novos conhecimentos que lhe oportunizasse ingressar no Ensino Superior. Vale ressaltar, que apesar de na sua família não ter ninguém formado e não saber bem o que era, uma coisa tinha certeza, esse era o caminho para se dar “bem” na vida.

Ainda no Ensino Médio, aos quatorze anos de idade, teve uma experiência como pesquisadora do Instituto Mamirauá<sup>6</sup>, conseguiu uma bolsa que foi um dos primeiros acontecimentos importantes na sua vida acadêmica.

---

<sup>6</sup> O Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá foi criado em abril de 1999. É uma Organização Social fomentada e supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Desde o início, o Instituto Mamirauá desenvolve suas atividades por meio de programas de pesquisa, manejo de recursos naturais e desenvolvimento social, principalmente na região do Médio Solimões, estado do Amazonas. Os objetivos do

Foi quando deslanchou assim minha vida mais para o lado acadêmico. E eu fiquei nesse projeto, tirei uma ótima nota na minha apresentação parcial, mas não sabia nem como se escrevia artigo, computador, foi o meu primeiro contato com computador que eu aprendi na marra, tudo que tinha para aprender, Adolfo (orientador) me ensinou algumas coisas e outros bolsistas que ficavam lá do PIBIC.

Além dessa experiência, ainda no Ensino Médio, quando terminou sua bolsa foi convidada pelo professor do CEST para participar de um projeto na área da Antropologia.

Eu tinha 15 anos, e dos 15 aos 16 eu fiquei trabalhando com o Guilherme, o cara assim, que foi meu mentor, um cara muito inteligente, meus primeiros livros que eu fui ler foi por causa dele. Ele sempre dizia, eu quero que você aprenda tudo que eu sei, quero te repassar tudo que eu sei. E assim foi continuando, dessa bolsa eu não recebi nenhum centavo, porque sempre diziam assim: ah! atrasa, no final sai tudo, acabou que não saiu foi nada.

Eu fiz outro tipo de pesquisa ainda na área de Antropologia com indígena, só que na Barreiras da Missão, passava os fins de semana para lá, eu fui até o final, apresentei o trabalho graças a Deus.

Esse momento de sua vida foi o início para a definição da sua vida acadêmica. O professor sugeriu que ela fizesse Licenciatura em História, porque ficaria melhor para que depois fizesse o Mestrado em Antropologia, mas ela não quis, pois a experiência vivenciada no Instituto Mamirauá e com o prof. Guilherme já não despertava interesse. Em certo momento, na Escola Estadual Getúlio Vargas, onde cursava o Ensino Médio, conheceu a professora Elcione Cordeiro, a qual foi muito marcante em sua vida. Um dia, conversando com ela sobre que curso superior iria fazer, P2 respondeu:

Ah professora, um professor que eu tive ele me disse para eu fazer História porque tal. Ela disse, mas História, eu não te vejo na História porque você sempre está criando algo e eu respeito o pessoal da História, mas pensa bem, Letras é mais diversificado, tem uma ramificação, depois tu podes fazer teu mestrado em Antropologia.

Justificou sua sugestão afirmando que pelo fato de P2 ter tido várias experiências profissionais ainda na Educação Básica, o que mostrava que ela era uma pessoa versátil e que o curso de Letras lhe daria várias possibilidades para atuar. Então P2 pensou: “eu acho que vou

---

Instituto Mamirauá incluem a aplicação da ação de ciência, tecnologia e inovação na adoção de estratégias e políticas públicas de conservação e uso sustentável da biodiversidade da Amazônia. Também abrangem a construção e a consolidação de modelos para o desenvolvimento econômico e social de pequenas comunidades ribeirinhas por meio do desenvolvimento de tecnologias socialmente e ambientalmente adequadas.

fazer Letras, tem alguém que disse que Letras é “chic”, pessoal de Letras é “chic” porque tem inglês, tem latim tem não sei o quê, se soubesse o terror que era latim”. Entretanto, sua primeira opção não era Letras, seu sonho era fazer Jornalismo, mas como esse curso só tem em Manaus e pelo fato de ter apenas dezessete anos na época, sua mãe a proibiu e a aconselhou a fazer um curso que tivesse em Tefé. Resolveu dar um tempo para poder fazer Jornalismo, mas seu marido lhe incentivou a não parar. Ele foi fundamental nesse momento, pois fez sua inscrição no curso de Letras e lhe deu o dinheiro para pagar a inscrição.

Foi aprovada no curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas e quando estava no segundo período ligaram do Instituto Mamirauá convidando-a para terminar a pesquisa, iniciada aos quatorze anos, a convite do pesquisador Rafael Barbi. Abandonou o emprego com carteira assinada e continuou a pesquisa. Já estava tudo certo para quando terminasse a graduação iniciar o mestrado em Antropologia porque gostaram muito da sua pesquisa. Entretanto, não quis fazer, pois quando foi fazer a apresentação parcial, pensou: “aquilo lá pareceu tão batido para mim porque eu já estava com uns 20 anos de idade, 19 a 20 anos, dos 14 anos indo por essa área, eu disse não foi legal, mas eu já enjoei disso, eu quero outra coisa e abandonei a pesquisa”. Ainda no Instituto Mamirauá trabalhou em um projeto de leitura, na assessoria de comunicação, na recepção. Em virtude das atividades da graduação no final do curso, como o estágio e o TCC, pediu sua demissão pois precisava terminar a graduação.

P2 relembra o dia da sua formatura como algo marcante para a sua família, principalmente para sua mãe:

Pode olhar para minha mãe e ver o orgulho nos olhos dela, assim, minha filha formou, entende isso, foi muito marcante pra mim, eu pensei que não iria me emocionar tanto assim, mas ao vê-la naquele momento me olhando daquele jeito ao lado dos meus familiares foi um suspiro para mim, tipo eu venci, eu consegui e fiz muito disso por causa da minha mãe e aí eu não aguentei chorei, fazer o quê? É sempre assim e mostrei esse lado pra ela, acho que foi uma das maiores vitórias que eu tive não tem comparação.

Formou-se em 2014 e em 2015 iniciou a docência como professora contratada na rede municipal de ensino de Tefé/AM, mas sua primeira experiência foi com as disciplinas de Inglês, Artes, Ensino Religioso, durante dois anos (2015 e 2016). Somente no terceiro ano (2017) conseguiu atuar na disciplina de Língua Portuguesa.

Durante a graduação P2 identifica **as aprendizagens construídas na formação inicial.**

No quarto período cursou a disciplina Língua Portuguesa IV, com o professor Manoel Domingos, momento que foi muito significativo como justifica: “na forma como eu o via dando aula, o professor Domingos nos tratava como criança, dava aula como se a gente estivesse lá no 6º ano”. E continua: “Eu cheguei aqui na UEA não sabia nem conjugar verbo direito e o professor Domingos não aquietou, não saiu da minha cadeira igual como se eu fosse uma criança do 6º ano, foi muito interessante isso”. Outra metodologia utilizada pelo professor era trabalhar com música, trazia o violão para sala de aula e simplificava as coisas, achei muito interessante a forma como ele trabalhou. Observamos que P2 traz sua concepção de professor construída ainda nos anos finais do Ensino Fundamental e entende que o cuidado com a aprendizagem do aluno é algo que marca a vida escolar de forma positiva, o que irá refletir na sua prática pedagógica, como veremos adiante.

Na disciplina Estágio Supervisionado I, nos anos finais do Ensino Fundamental, teve uma experiência positiva e outra negativa. Como experiência negativa, o fato de ainda trabalhar e ter pouco tempo para fazer o estágio, não podia perder uma aula, como explica:

fiz meu estágio na escola Wenceslau e foi muito bom, me apoiaram inicialmente, até mesmo e todos os dias, eu demorei três meses pra terminar meu estágio porque eu só podia fazer alguma horinha, a meia hora, 40 minutos então era um tempo de aula por dia e eu tinha que fazer isso muitas vezes, voltava pra trabalhar sem almoçar, O estágio do Ensino Fundamental foi meio que um terror para mim, primeiro que eu fazia no meu horário de almoço, cansada e tudo. Umas duas vezes a professora tinha faltado e para eu não perder o meu tempo a gestora me fez ficar na sala dando aula e ali eu me vi numa turma de 30 e poucos alunos no Wenceslau, no 6º e 7º ano. Meu pai amado, onde vim me enfiar, eu pensei, isso vai passar, eu não vou dar aula mesmo, então eu fui vendo que não era o que eu queria.

Entretanto, apesar da decepção com a profissão no momento do estágio, ocorreu um fato que a marcou positivamente e reflete no seu trabalho hoje, como professora.

Uma coisa que me marcou e eu disse que nunca vou fazer foi uma postura da professora: eu me lembro que a professora estava dando um exemplo no quadro, eu estava lá atrás só observando a aula, ela escreveu assim, eu sei que era sobre mau, as pessoas “maus” e os alunos acreditando naquilo e eu analisando, lógico que eu não a corriji e nem falei nada, mas uma coisa eu pensei, se um dia eu der aula nunca vou deixar de assumir meus erros para os meus alunos, porque tinha muito disso no Ensino Fundamental, o professor escrever algo errado, algum aluno diz: “professora está errado”, eu fiz só para testar se vocês estavam prestando a atenção. Eu disse, eu nunca

vou, já aconteceu de escrever errado no quadro principalmente quando eu estou escrevendo e tem algum aluno conversando comigo. “Professora, a senhora escreveu com dois “S”, era só com um”, oh meu Deus, me perdoe gente, eu errei, conserte no caderno, desculpe fazer rabiscar o caderno de vocês, mas quem errou fui eu, eu sempre faço isso.

Interessante notar, que apesar de ter tido uma decepção no Estágio Supervisionado I, quando precisou assumir a turma da professora sozinha no momento em que deveria apenas observar, considerou que aquela não era a sua profissão. No outro momento, agora somente observando, teve um olhar diferente para a docência, o que oportunizou a reflexão sobre o que é ser professor e o que não deve fazer quando estiver atuando em sala de aula. Explica que a partir dessa experiência estabeleceu uma relação de confiança com seus alunos, em que é permitido “errar”, pois o professor não sabe tudo e que é possível aprender com seus alunos.

Outro momento de aprendizagem, agora no Estágio Supervisionado II, no Ensino Médio, ocorreu com o professor Welner Campelo:

Eu chegava nervosa para me apresentar para os alunos porque já eram adolescentes e ele dizia: “os alunos da Escola Estadual Gilberto Mestrinho não acreditam em coisas que vocês falam não, eles estão com o celular olhando”. No primeiro dia que eu cheguei para assistir o estágio (observação), os alunos perguntaram: “e aí professora é cidadões ou cidadãos?” Cidadãos. O professor disse: “está vendo, esses alunos ficam testando a gente toda hora”. Eu disse: meu pai amado, e quando eu fui dar minha primeira aula, eles me filmavam falando, pensei, não posso falar nada de errado. Eu ficava muito nervosa, mas o professor dizia assim: “vá lá e se divirta”. E isso hoje em dia me chama muita atenção, eu lembro das palavras do professor dizendo: divirta-se, se você não se divertir mais nesse trabalho, porque não vale mais a pena”.

A postura desse professor nos remete ao importante papel que o professor supervisor tem no momento do estágio, o que pode tornar menos difícil esse momento, em que o estagiário precisa assumir a função de professor para ministrar as suas regências. Percebemos em sua fala uma condição necessária para que a profissão docente seja algo prazeroso tanto para o professor, quanto para o aluno, estabelecendo-se uma relação de confiança no processo ensino aprendizagem. É fato que se os alunos percebem que o professor não está somente cumprindo somente sua obrigação de dar aula, mas que estar realmente comprometido com aquilo que está fazendo, o ambiente da sala torna-se prazeroso.

As aprendizagens construídas por P2 na formação inicial, apesar de serem poucas, contribuíram para enfrentar **as dificuldades do início da docência**. Ao terminar a faculdade

conseguiu no ano seguinte trabalhar como professora contratada da rede municipal de ensino, entretanto, como é comum acontecer, não iniciou trabalhando a disciplina Língua Portuguesa, área de sua formação, foi lotada para ministrar a disciplina Língua Inglesa.

Eu não queria dar aula, eu não queria, era a opção que eu tinha e contas a pagar e tudo mais que eu tinha, desemprego batendo na porta, eu tinha que fazer isso, mas eu me recordo que quando saiu a notícia e o nosso pedagogo falou: “oh! teu nome está lá na lista, tu vais dar aula de Língua Inglesa para 200 e poucos alunos”, Eu tremi na base, eu fiquei pra prova final com o professor Germano quase cinco períodos e eu disse, meu pai amado e agora, o quê que eu vou fazer, não tenho nenhum material de Língua Inglesa. Eu fui atrás da professora Teresinha (professora de Estágio Supervisionado), ela me deu um monte de material impresso, livros e eu fui estudar, parecia assim que não tinha estudado nada de inglês, eu estava aprendendo tudo naquela hora, coisa do nervosismo, da pressão, será que eu vou dar conta? será que eu vou? minha nossa, eu lembro que acordava de madrugada. Mas não era por mim, assim nervosismo, eu tinha muito medo de fazer mal para os alunos, a minha preocupação era com eles, meu Deus, se eu fizer algo errado com esses meninos eles vão perder por causa de minha irresponsabilidade antes de dar aula.

Apesar da decisão de não ser professora construída na formação inicial e a insegurança para assumir a disciplina, a necessidade falou mais alto, pois precisava trabalhar. A prática de atribuir classes para o professor fora de sua área de formação é algo comum, não somente em Tefé, mas no estado do Amazonas como um todo, principalmente quando se trata de professor contratado. Assim, aceitou a vaga para trabalhar na Escola Municipal Mayara Redmann e buscou enfrentar essa dificuldade buscando ajuda com a sua professora de Estágio Supervisionado. A escola está localizada no bairro Abial, no qual morava e está localizado em uma área que no tempo da cheia do rio, o meio de transporte é a catraia e no tempo da seca fica uma praia imensa e é possível atravessar de moto ou carro. Além disso, por se tratar de um bairro de periferia, têm muitos problemas, o que afeta o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. P2 explica como ocorreu o seu início à docência:

Quando foi nos primeiros dias de aula eu não sabia nem como me portar diante dos alunos, não porque eu pensasse em seguir o modelo que os meus professores tinham sido pra mim. Eu disse não, não sei ser assim, eu vou ser do jeito que eu sou, sou jovem, aliás, até me confundiram como aluna nos primeiros dias de aula, teve uma professora que puxou no meu ombro e ela disse: “ei! Já está na hora de ir para a sala, eu disse, eu sou professora. Daí eu fui logo dar aula para adolescente. Tinham alunos mais altos que eu e eu fui conquistando, tentando fazer de várias maneira, na primeira semana tentei ser durona, mas todo ano é assim, eu tento ser durona, vou pegar esses alunos pelo cangote, vão ver que quem manda na sala sou eu, só que depois eu me rendo a eles, não tem jeito, só que eram muito casos na escola Mayara, quase todo dia a gestora acionava o Conselho Tutelar, era uso de drogas, alunos meus de 12 anos tatuados, alunas grávidas

e aborto no banheiro, nossa, uma vez a gente achou no banheiro um fetozinho parece um camarão. Eram coisas que mexiam muito comigo, eu chegava em casa, morava numa casa flutuante que eu comprei com o dinheiro quando eu saí do Mamirauá, eu comprei uma casa flutuante, ia remando lá para o Abial pra dar aula, eu chegava em casa e dizia pra meu marido, olha, eu não aguento mais, eu não aguento mais essa escola, faltava ser ameaçada pelos alunos, muitas coisas aconteceram, era muita pressão e eu saí de lá. Eu não aguentava **mais**, estava envelhecendo com aquilo, os alunos não queriam nada com nada, tinham turmas que eu me divertia, era legal de ensinar, principalmente para os menores do 6º ano, era o que eu mais gostava de dar aula porque Inglês é novidade pra eles. Hoje em dia eu gosto de dar aula mais para o 9º ano por causa da Língua Portuguesa, da parte gramatical, chama mais atenção para eles, eu acho. Eu chegava em casa estressada, tinha 220 alunos, eram 12 diários pra preencher, e quando eu fui preencher diários eu fiz uma besteira na primeira vez e entrei em parafuso.

Observamos que P2 teve o primeiro “choque de realidade”, pois encontrou uma realidade para a qual não estava preparada. Primeiro porque assumiu uma disciplina para a qual não foi formada, segundo porque se deparou com problemas com os quais não soube lidar, o que a levou ao desespero e começou a lhe fazer mal. Além disso, pelo fato de a disciplina Língua Inglesa ter uma carga horária baixa, o número de turmas era elevado, tendo como consequência muitos diários para preencher, atividade que era a primeira vez que fazia. Aqui ela aponta uma lacuna da formação inicial no que diz respeito ao trabalho do professor, que é a orientação para o preenchimento do diário como ela explica:

Nunca vi na graduação, não teve nada de dizer nem que tinha de marcar bolinhas ou F, a gente sabia por causa que eu tinha estudado, mas não sabia nem para onde ia o diário, eu não aprendi na faculdade, mas fui aprendendo olhando dos outros, olhando do meu marido que já era professor mais tempo. Eu fui aprendendo na marra, errando e aprendendo a fazer os consertos e cambalachos do diário, colando um pedacinho de papel aqui, dando uma apagadinha aqui.

Nunca me ensinaram na UEA, aliás na UEA não me ensinaram muita coisa que tem na escola, tem muita teoria, mas prática de como os casos funcionam isso não tem.

É visível a capacidade que P2 tem para enfrentar as lacunas da formação inicial, pois assume que não teve nenhuma orientação na graduação para o preenchimento do diário, mas isso não a impediu de aprender. Outro fato abordado é o excesso de teoria na graduação, o que fez com que a professora não percebesse a relação teoria/prática como algo indissociável, evidenciando a distância entre o que se ensina na graduação e a realidade da escola.

Além da disciplina Língua Inglesa, também trabalhou com a disciplina Artes, somente no terceiro ano teve experiência com a disciplina Língua Portuguesa, agora na Escola Municipal Santo Isidoro, localizada na zona rural, na Estrada da Emade, no quilômetro vinte e três. Em sua narrativa explica que foi uma experiência diferente.

Foi quando eu gostei de ser professora, porque nos dois anos anteriores eu trabalhava meio que na pressão, eu não sei se foi a mudança para dar aula de Língua Portuguesa, ou se foi falta de dar aula para alunos do interior, eu não sei te dizer, eu acho que o fato de ser aluno do interior, que ainda vê o professor como eu via, eu acho que isso me chamou muito atenção, mas para dar aula de Língua Portuguesa foi um grande desafio para mim, porque você gostar da Língua Inglesa e da Língua Portuguesa, gosta de escrever é uma coisa, agora, assim na gramática ensinar alguém a escrever é muito complicado, eu não sabia muito bem como lidar, aliás eu ainda não sei muito bem como lidar com eles.

A dificuldade de P2 para lidar com os alunos no que diz respeito ao ensino da escrita reforça o distanciamento entre o que aprendeu na graduação e a realidade da sala de aula, tornando ainda mais difícil o seu início na docência. Podemos observar que sua concepção de ensino de Língua Portuguesa tem o ensino de gramática como objeto de ensino. Indagada se tinha visto alguma coisa sobre os gêneros textuais na graduação, respondeu:

Tive alguma coisa, é porque assim na faculdade é meio que na pressão, a gente está estudando para passar no período, eu vou ser sincera. A gente aprende alguma coisa, têm professores ótimos, aliás, o professor Manoel Domingos, foi o jeito dele de dar aula para mim, porque é um jeito muito pessoal, muito simples, eu anseio alcançar isso um dia. A gente vai estudando na pressão, a gente vai aprendendo muita coisa, mas na hora do vamos ver na sala de aula, que você está lá e os alunos estão confiando que vai, a responsabilidade recai sobre mim. Isso aí pesa, e é um peso muito grande.

Apesar de ter se formado em 2014 observamos que a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) não esteve presente na sua formação, pois de acordo com esse documento o objeto de ensino de Língua Portuguesa deve ser o gênero textual para trabalhar os quatro eixos: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Isso fez com que tivesse dificuldade para trabalhar as atividades do Livro Didático (LD), o qual tem como base os quatro eixos recomendados pelos PCN (1988). Além disso, aponta outra lacuna na sua formação inicial quanto ao uso do LD na sala de aula.

Eu sei meu Deus, eu estou muito vaga nisso ainda de trabalhar os gêneros textuais dentro do conteúdo que eu quero apresentar, eu não sei direito, eu vi o livro didático, eu

ficava louca porque no meu tempo quando eu estudava tinha lá conteúdo, verbo, aí tinha lá verbo: é o que indica as classes gramaticais, indica tempo tal, e aí vinha os exemplos e depois vinham os exercícios, talvez nos exercícios tivesse um textinho, era assim que era o livro didático no meu tempo, eu achava muito mais fácil trabalhar com isso. Hoje em dia o Livro Didático me mostra o conteúdo já com o exercício dentro de um texto e eu não sei, e eu fico doida com isso, eu fui para a internet atrás de conteúdo que eu não sei, eu ainda não sei trabalhar com Livro Didático atual, eu sou sincera, eu não sei. Eu não sei trabalhar o texto do Livro Didático atualizado, eu quero muito aprender, às vezes eu fico até envergonhada de dizer que eu não sei trabalhar com o Livro Didático, por isso que eu vou atrás do meu próprio material, porque eu não sei. Na graduação o Livro Didático apareceu para gente no 7º período, foi algo assim, eu me lembro que a professora trouxe uns livros didáticos para gente analisar a estrutura do livro didático, mas a questão de trabalhar, como trabalhar, eu não me lembro disso, se teve eu peço perdão por ter esquecido essa aula. Se tiver eu quero até refazer, mas eu não lembro sinceramente, eu não me lembro e é algo que falta muito para mim hoje.

O segundo “choque de realidade” ocorreu quando se deparou com alunos público alvo da educação especial, uma realidade presente nas escolas, mas que a maioria dos professores ainda não tem formação para lidar

E eu ainda não me sinto preparada, eu estou dando aula, eu sei da minha responsabilidade, mas é como eu disse para minha pedagoga, estou fazendo o meu melhor, eu quero dar o meu melhor para esses alunos, mas sinceramente eu ainda não me sinto. A dificuldade que eu tive com eles com a escrita, mas a leitura, tem aluno do 6º ano, dois alunos do 6º ano que têm retardo mental, tem um que só sabe escrever o nome e a outra escreve apenas o que ela vê no quadro, eles escrevem muito bem no caderno, mas eles não produzem, e uma que é irmã dele, ela não, nem oralmente, ela tem muita dificuldade de entender, você fica meia hora explicando para ela, eu vejo o esforço dela, mas ela não consegue entender. O irmão dela, por outro modo, é muito inteligente, assim nessa questão do raciocínio, eu faço as minhas provas com ele de maneira oral, eu leio para ele o texto e pergunto o que ele entendeu, a gente vai conversando, uma conversa bem natural.

Apesar de trabalhar com a disciplina Língua Portuguesa e afirmar que se encontrou com a profissão docente, P2 ainda se sente insegura em sala de aula, principalmente por ter que lidar com alunos que precisam de cuidado e metodologias diferenciadas. Novamente, observamos que apesar da sua insegurança, procura enfrentar a situação e consegue diferenciar as dificuldades de cada um e busca atendê-los da melhor forma possível para que não se sintam excluídos em sala de aula. Indagada se essa forma de trabalhar com esses alunos com necessidade especial teve alguma contribuição da formação inicial, ela disse: “tive aula com a profa. Monica (professora de Educação Especial), mas por mais que a gente tenha um pouquinho de base na faculdade é muito diferente na hora do vamos ver na sala de aula”. Desse modo, percebemos que P2 não consegue teorizar na prática a maioria dos conhecimentos construídos na sua formação inicial. Talvez isso

se explique, em parte, pela postura da professora de Estágio Supervisionado em relação às teorias estudadas, como podemos observar na sua narrativa:

Ela (profa. de Estágio) falava pra gente: “você estão vendo essas teorias aqui, muito legal, a Pedagogia do Oprimido e tal, mas lá é outra coisa, tu vais ver o Plano de Curso, mas acredite, eu vou te dizer, tu nunca vai seguir teu Plano de Curso porque tu vais ter que seguir a necessidade do teu aluno”. E isso ela falava, isso eu me lembro muito até hoje, por isso eu não me prendo à burocracia da escola, eu quero que meu aluno aprenda alguma coisa e aquilo que ele mais precisa, que ele tem mais dificuldade, o que eu puder.

Ela dizia assim: “você estão vendo aqui o que eles estão falando?”. A gente fazia muita roda de leitura na sala de aula e ela dizia assim: “está falando aqui, eu até concordo com ele, mas lá na hora do vamos ver isso aqui não é assim não”. Tinham outros colegas que já atuavam como professor e a conversa fluía nesse sentido.

Observamos que em nenhum momento a professora oportuniza aos alunos relacionar teoria e prática como algo indissociável, ao contrário reforça a distância entre a academia e a escola, mostrando a impossibilidade da aplicabilidade das teorias no processo ensino aprendizagem, levando o professor a agir no senso comum. É interessante notar que a fala de P2 se aproxima muito do que a professora dizia em suas aulas teóricas de Estágio Supervisionado. Vale ressaltar, que esse momento deve se constituir a base para as atividades de estágio, oportunizando aos acadêmicos estabelecerem a relação teoria/prática de forma interrelacionada, contribuindo para possibilitar ao futuro professor intervir de forma segura nas situações que se apresentarem na sala de aula.

Apesar dessa postura, a professora tem a preocupação com as necessidades de aprendizagem dos alunos, quando diz que: “se o teu aluno não está muito bom na escrita, tente fazer outro tipo de avaliação com ele, tenta de outro jeito, leva ele para fora da sala de aula, mostra o cotidiano dele, não faz só prova escrita”. Com base nessa orientação ela afirma: “não faço muitas provas escritas, eu faço muita produção textual e muita conversação com o aluno, principalmente no 6º ano, que eles têm mais dificuldades”.

Outra dificuldade encontrada na sala de aula e que a fez lembrar de sua vida escolar, foi explicar por que os alunos precisam aprender determinados conteúdos e qual a importância disso para a sua vida.

A dificuldade maior que eu tive foi mostrar para o meu aluno a importância e o porquê a gente tem que trabalhar as regras gramaticais, não tem jeito, é uma ferramenta que a gente tem que utilizar e mostrar para eles o porquê daquilo, a gente tem que aprender a

escrever. Os alunos perguntavam: “vamos só aprender a escrever, fazer um conto, fazer isso, porque que a gente tem que saber dessas regras, que importância isso vai ter pra gente?” Eles não viam muita importância. E continuaram falando: “se eu falo a senhora não disse que linguisticamente está correto eu falar e o outro me entender, para quê que eu tenho que saber conjugar o verbo, para quê que eu tenho que saber o que que é um ditongo, um tritongo, para quê que eu tenho que saber isso. Então, essa foi uma dificuldade e eu achava muito importante explicar isso para o aluno porque uma coisa de eu não ter aprendido muito matemática foi porque eu questionei muito no Ensino Médio, professor para quê que eu vou fazer essa conta de uma página inteira eu vou chegar ao resultado menos 32? vai me servir para que esse menos 32? Não, porque essa é a resposta correta, mas eu disse correta para quê? Isso vai me servir para quê, para que eu vou aprender isso, então eu achava muito importante mostrar para o meu aluno a importância que aquilo tinha pra ele.

Ao se deparar com os questionamentos dos alunos sobre a utilidade do que estavam estudando, lembrou sua experiência na Educação Básica com a disciplina Matemática quando queria saber o porquê de aprender determinados conteúdos e atribui a isso a sua dificuldade até hoje com essa disciplina. Ciente da importância de saber a utilidade do conhecimento buscou estratégias para mostrar aos alunos o porquê de aprender as normas e regras gramaticais da norma padrão da Língua Portuguesa.

Eu fui para a internet, fui buscar exemplos, placas escritas erradas, textos com concordâncias incorretas e eu disse, está é bonito fazer isso, a gente dava muita gargalhada, muita risada e eles comentavam o modo como os familiares falavam. Quem sabe assim não vai ser o primeiro da sua família a se formar em uma faculdade, quem sabe se não vai ser professor daqui você não quer viver aqui pra sempre numa comunidade, você quer sair daqui pro mundo. Como é que você vai chegar lá no mundo falando assim, a “rente”, não, eu sei que não é querendo desfazer do jeito como vocês falam, todo mundo fala um pouco errado, a Língua Portuguesa é a mais difícil que há, mas não custa nada a gente tentar. Eles disseram: “é professora, legal”. Eu achei muito interessante um dia desses em uma gincana, eu trabalho muito com meus alunos mais do que regras, tudo assim, o modo da expressão e de algumas coisas, comecei a falar para eles, gente só quem conjuga verbo é “eu, tu, nós”, mim não faz nada. Joga o “mim”, pensa assim, sempre que for antes do verbo não é “eu” o verbo é “mim” tu vai fazer para mim e eles ficaram assim: “é professora, a gente fala “mim”, a gente fala muito “mim”, para “mim” fazer. Eu disse, pois é “mim” não faz nada. Teve uma gincana um dia desses e teve um professor de Geografia que falou assim: “pois é, eu vou colocar aqui esse cartaz aqui para mim mostrar para vocês”. A minha aluna lá, eu não falei nada, não olhei para ninguém que eu já até cansei e também não é muito educado e eu não faço isso, não faço isso e a minha aluna pulou de lá, “ei professor, mim não conjuga verbo”, na frente de todo mundo, eu olhei para ela, fiz assim, meu pai amado do céu. Eu já tinha explicado para ela que não era assim, que você tinha que ter um cuidado até mesmo com a família deles para não constranger. Por um lado, eu fiquei envergonhada dela estar fazendo aquilo com ele e ele saber que eu tinha ensinado aquilo para ela, meio que ser coautora, mas por outro lado, eu fiquei muito feliz porque alguma coisa ela aprendeu, porque às vezes parece que a gente está falando no vazio na sala de aula, eles não estão nem aí, mas eles estão.

A estratégia utilizada possibilitou não somente uma aula significativa, mas também a reflexão sobre o uso da Língua Portuguesa nas diferentes situações comunicativas. A atitude de sua aluna ao corrigir o professor, apesar de equivocada, mostrou que o objetivo de sua aula foi alcançado e a surpreendeu, pois é comum pensarmos que o nosso aluno não está interagindo com o que está sendo trabalhado. Vemos que apesar das dificuldades encontradas no início à docência, P2 não se acomoda e busca alternativas para que haja uma aprendizagem significativa.

Apesar das inúmeras lacunas da formação inicial apontadas pela professora, foi possível identificar algumas **práticas bem sucedidas e que foram construídas a partir das disciplinas, do estágio e de outras experiências formativas**. Ainda no Ensino Médio teve uma professora de Língua Portuguesa que lhe marcou positivamente com sua forma de trabalhar os conteúdos de forma simplificada a partir do cotidiano dos alunos e reconhece que tem essa prática com seus alunos. Além disso, também atribui a esta professora o gosto pela Literatura.

Com a profa. Elcione foi a parte da Literatura, a gente fez até um pouco teatro e eu ganhei uma apostila para trabalhar na Prova Brasil, no 9º ano que eu trabalho com todas as turmas os textos e a gente trabalhava muito essa coisa da encenação, tinha um texto lá que a gente gostava muito que é o... eu esqueci agora, que tem as duas falas e eles faziam muito isso na sala de aula, a parte da Literatura foi mais assim a parte da professora Elcione que eu puxei, eu gosto muito de trabalhar isso com eles.

Outra prática bem sucedida e que foi construída a partir da disciplina de Língua Portuguesa na graduação foi o trabalho com a música utilizado pelo professor Domingos em sala de aula, “ele trazia violão para a sala de aula, ele simplificou as coisas, achei muito interessante a forma como ele trabalhou de simplificar”. Vemos que tanto a profa. Elcione quanto o prof. Domingos tem em comum o fato de simplificar o que é ensinado, tornando o conhecimento acessível ao aluno.

Em relação ao trabalho com a música, podemos ver essa influência na experiência que vivenciou com os alunos a partir de uma música de Funk que eles viviam cantando.

Teve um tempo que eles gostavam muito de ouvir Funk, eu não suporto Funk, mas eles não paravam de cantar, o pai te ama, deu onda... deu onda, meu pai amado, foi um mês cantando aquela música. Meu Deus, o que eu vou fazer, eu cheguei em uma aula e disse, não já chega, deixa isso aqui, vamos lá colocar a música para tocar, fui escrevendo no quadro. Eu escrevi a música todinha no quadro, vamos ler, não é para cantar. Ah! me

deu onda não sei o quê, meu pai te ama, depois era meu pau te ama. Eu disse, o que a música representa pra vocês? Ah! professora ela é legal para dançar, tem uma melodia bacana assim e tal, tá, quando ele diz o pai te ama, ele está dizendo assim, que ela é filha dele? “Não professora, acho que não”, e quando ele diz assim o pau te ama o quê? que é uma árvore, “não professora, a senhora sabe muito bem o que é”. Ah! primeiro era meu pai te ama, lá no final ela diz meu pau te ama e vocês sabem que essa música é apologia ao sexo? “Professora o que é apologia? Eu disse, o que faz referência de uma linguagem diferente, aquela coisa, eles ficaram prestando atenção. Eles fizeram um minuto de silêncio, “caramba professora, a gente estava cantando isso?”. Eles não sabiam o significado, eles não tinham ideia. Eles disseram: “mas professora, a senhora não odeia essa música?” Eu disse, eu tenho nojo dessa música de tanto que vocês cantam, mas já que é o que vocês querem e não o que eu quero, eu não vou trazer aqui a minha música do Amado Batista, do Victor e Léo, da Paula Fernandes, que vocês dizem que é música de velho, que vocês não gostam. Eu baixei um monte de música que eles gostam, agora que deixei minhas músicas de velho para tocar as músicas que eles gostam eles começaram a analisar as músicas. Eu fiz essa análise só com o 9º e o 8º, o 7º e o 6º eu não fiz, mesmo eles cantando também, apesar de que lá no 6º ano eles já falam de sexo, de tudo, mas eu sempre procurando desvencilhar um pouquinho disso. E teve muito isso, eu fiz umas duas, três vezes, quando eles falam de novinha, de não sei o quê. Eu trabalho muito essa questão do Funk com eles, mesmo não gostando de Funk.

É importante destacar a sensibilidade de P2 para a situação, pois poderia simplesmente proibir que eles cantassem, ao invés disso, usou essa situação do cotidiano para trabalhar a leitura e a escrita a partir de um tema transversal e com isso oportunizou aos alunos refletirem sobre a letra da música.

Outra prática bem sucedida identificada por P2 tem origem na experiência vivenciada em um projeto chamado Biblioteca Vagalume<sup>7</sup>.

Outra coisa muito marcante esse ano, foi que eu deixei mais de lado a questão das regras gramaticais, eu deixei um pouquinho a gramática. Tem a Biblioteca Vagalume lá na Escola Santo Isidoro, eu fiz formação da Vagalume esse ano e antes de fazer a formação jogaram a Vagalume na minha mão e eu falei, o que é a Vagalume? É uma biblioteca da comunidade, mas como assim, é da escola? como não sabia o que era, fui com Djaic (responsável pelo projeto), ele me explicou o que era, peguei a chave e abri a Vagalume. Estava abandonada, cheia de coco de morcego, o livro todo empoeirado, meu pai amado que desafio, o quê que eu vou fazer agora? como é que eu vou reativar essa biblioteca? Eu não conheço ninguém da comunidade, eu falava com os professores, gente levem os alunos, tinham muitos livros de geografia, história, os professores também não davam muita importância para isso, porque é muito mais fácil trabalhar com material que você já tem, que você trabalha todos os anos, eu disse, não deu certo. Agora eu vou para os

---

<sup>7</sup> O projeto contempla a montagem da estrutura física da biblioteca (incluindo mobiliário), capacitação de mediadores de leitura e preparação da comunidade para gerir o espaço. Destaque para a participação de moradores mais antigos nas “rodas de histórias” para contar histórias e lendas da comunidade, que serão utilizadas na produção de livros artesanais que integrarão o acervo da biblioteca. As bibliotecas são montadas em espaços de fácil acesso, como escolas públicas, centros comunitários, igrejas e até mesmo residências de voluntários. O orçamento contempla o pagamento de despesas diversas, com destaque para a aquisição de 2 mil livros

alunos, gente a biblioteca está funcionando, também não deu certo. Eu disse, já sei, eles fazem tudo por nota, criei um Projeto de Leitura. Vocês têm que ler os livros, vou dar um mês, eu não sabia da capacidade de leitura deles no 1º bimestre, se eles já tinham lido pelo menos um livro na vida. E eu disse, vocês vão ler um livro em um mês e vão apresentar, quando eu os levei para a Biblioteca Vagalume para escolher o livro eu disse, pelo menos 150 páginas para o 9º ano, o do 8º 100 páginas, fui diminuindo, e do 6º também, e agora os infantis que era do 5º ano. Eu não quis botar pressão neles, eu não sabia nem como era a realidade deles, porque a minha realidade com leitura era muito vazia, imagina a deles, muitos pais não sabiam ler. Iniciou com os alunos do 9º ano, foi assim muito explosivo, do 8º, professora eu já li o meu livro em uma semana. Poxa, que legal, dá para fazer então mais leituras, eu disse, todo mundo já leu? Já estava com duas semanas. Iniciamos as apresentações e no começo eles foram bem tímidos, depois foram largando a timidez. Eu tive caso de aluno que leu três livros, ele disse “professora, eu li aquele, mas eu li mais dois e eu li esse, mas eu li mais aquele”, alguns não conseguiram ler todo o livro, sempre tem, não foi algo assim 100%. Acho que foi 70%, mas foi um resultado muito emocionante para mim, foi quando eu comecei gostar de ser professora de Português, foi no Projeto de Leitura. Eu abandonei tudo, até a minha pós-graduação que eu estava fazendo pela internet, Linguística Aplicada e eu disse, eu não quero mais não, eu quero Literatura agora, e abandonei tudo quando eu vi o projeto de leitura em ação com eles. Eu tive aluno que chorou contando a história do livro, eu tive uma aluna que contou altas aventuras de Tom Store, foi muito fantástico, foi um marco para mim, nós paramos duas semanas sem escrever no quadro, sem explicações de conteúdo, só fazendo a roda de apresentação, porque tinha alunos que se alongavam mais e eu também não impedia. Qual era o objetivo? E tinha que falar o nome do livro, quantas páginas tinham, o ano, o escritor, a editora e começasse contando a história para a pessoa e foi muito bom, teve muito sucesso e eu nunca mais vou largar isso. Eu não sei trabalhar muito com outros projetos, eu sou bem sincera, não sei, eu gostaria de ter, ontem a gente teve o nosso planejamento e apresentaram o processo didático, o esquema e eu fico assim invejando aquilo porque eu não sei.

A questão do projeto de leitura nós paramos, inclusive até hoje em dia eu dei uma parada no Projeto de Leitura para continuar algumas coisas que tem no plano de curso que até acho importante eles terem, mas eles já me cobraram, “professora, nunca, mas a gente leu livro”.



## FIGURA 6: Biblioteca Vaga-Lume

Fonte: Arquivo Pessoal

Observamos a limitação presente na prática pedagógica de P2, pois apesar de ter tido uma experiência significativa com os alunos, não consegue estabelecer a relação entre a leitura e a escrita, o que a leva a parar o projeto para dar conta de conteúdo do Plano de Curso. Novamente ela assume a sua dificuldade para trabalhar com outros projetos, o que acena para a importância da formação continuada para os professores iniciantes, pois sabemos que a formação inicial não dá conta de ensinar tudo o que o futuro professor precisa saber para atuar na sala de aula.

A narrativa de P2 traz pontos importantes para a reflexão sobre as lacunas da formação inicial e suas consequências no início da docência. O primeiro é a dissociação entre a teoria e a prática, o que a leva a afirmar que teve muita teoria e que na prática é diferente. O segundo é o momento do Estágio Supervisionado, o qual deveria possibilitar ao futuro professor articular os conhecimentos construídos na graduação à realidade da sala de aula, entretanto, a partir de sua narrativa foi possível perceber que esse distanciamento foi reforçado.

Em relação às aprendizagens construídas na formação inicial identificou a metodologia utilizada pelo professor na disciplina Língua Portuguesa IV, o qual usava a música em sala de aula e simplificava as coisas. Outra aprendizagem foi no Estágio Supervisionado I, nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da observação da postura de uma professora, teve um olhar diferente para a docência. Outro momento de aprendizagem, foi no Estágio Supervisionado II, no Ensino Médio, com o professor supervisor, o qual contribuiu para que tivesse mais confiança ao ministrar sua regência.

Em relação às dificuldades do início da docência, P2 deparou-se com o “choque de realidade” em vários momentos, mas conseguiu enfrentá-lo buscando estratégias para minimizá-lo. A primeira dificuldade foi no primeiro ano de docência quando trabalhou fora da área de sua formação. Junto com a disciplina veio outro problema que foi o número elevado de turmas, pelo fato de a disciplina Língua Inglesa ter uma carga horária baixa, tendo como consequência muitos diários para preencher.

A segunda dificuldade foi o confronto com a realidade de adolescentes com problemas de gravidez, drogas etc., o que mexeu profundamente com seu psicológico, causando-lhe mal-estar. No terceiro ano de docência, assumiu turmas na sua área de formação e teve sua terceira dificuldade ao deparar-se com alunos com dificuldade na leitura e na escrita.

A quarta dificuldade foi quando se deparou com alunos com necessidades especiais, uma realidade presente nas escolas, mas que a maioria dos professores ainda não tem formação para lidar. E finalmente a quinta dificuldade, que foram os questionamentos dos alunos sobre a utilidade do que estavam estudando e qual a importância disso para a sua vida.

Em relação às práticas bem sucedidas e que foram construídas a partir das disciplinas, do estágio e de outras experiências formativas, no Ensino Médio teve uma professora de Língua Portuguesa que lhe marcou positivamente com sua forma de trabalhar os conteúdos de forma simplificada a partir do cotidiano dos alunos e reconhece que tem essa prática com seus alunos. Além disso, também atribui a esta professora o gosto pela Literatura.

Na disciplina de Língua Portuguesa, na graduação, foi o trabalho com a música utilizado pelo professor Domingos em sala de aula. Vemos que tanto a profa. Elcione quanto o prof. Domingos tem em comum o fato de simplificar o que é ensinado, tornando o conhecimento acessível ao aluno.

Outra prática bem sucedida identificada por P2 teve origem na experiência vivenciada no projeto chamado Biblioteca Vagalume, quando elaborou um Projeto de Leitura e começou a mudar a sua prática pedagógica, agora não mais focada na Gramática, e sim em desenvolver competências e habilidades para a leitura na perspectiva do letramento, o que despertou na maioria dos alunos o gosto pela leitura. Entretanto, em determinado momento parou o projeto para seguir o Plano de Curso.

### **4.3. O PERCURSO FORMATIVO DE P3**

P3 tem 23 anos, nasceu em Alvarães, uma cidade pequena localizada próxima a Tefé. É o nono filho de dez irmãos, seus pais são agricultores e sempre priorizaram a educação dos filhos. cursou Letras no Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas, tendo concluído seu curso em 2015. Em 2016 iniciou a docência como professor contratado na rede municipal de ensino de Tefé/AM, mas sua primeira experiência foi com as

disciplinas de Inglês, Artes e Ensino Religioso. No ano seguinte conseguiu atuar na disciplina de Língua Portuguesa.

Estudou a Educação Básica em Alvarães, quando terminou mudou-se para Manaus para tentar uma vaga no curso de Licenciatura de Física, mas antes da viagem também inscreveu-se no vestibular do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST) para o curso de Letras, explica que essa não era a primeira opção, pois até então não se via como professor por conta de sua timidez como explica: “nem pensava em ser professor, dar aula era uma coisa que não passava pela minha cabeça porque eu não me via assim numa sala de aula, para mim era como aluno, como aluno eu me imaginava, mas não como professor”. A opção pelo curso de Letras teve influência de um professor de Português no Ensino Médio.

Estudei a educação infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio tudo lá na cidade de Alvarães, depois do Ensino Médio eu já tinha ido morar em Manaus tentar uma faculdade lá, mas tinha feito o vestibular para letras aqui em Tefé e eu iria fazer a faculdade de Licenciatura de Física, só que eu tive um professor de Língua Portuguesa que marcou muito assim a minha vida, ele foi o professor que ajudou a minha turma na organização da formatura e ele era um professor meio poético tinha seus livros de poesias escrevia, falava muito bem aquilo... sim, me despertou o interesse assim em mim também, eu via que era um professor que sabia lidar bem com a linguagem e ai no momento da inscrição eu mudei de Física pra Letras.

A opção pelo curso de Letras fez com que retornasse para Alvarães e iniciasse sua vida de acadêmico, o que não foi nada fácil.

Eu entrei na faculdade, era aquela trajetória de quem mora em Alvarães e estuda aqui em Tefé tem que enfrentar uma estrada, aquela trajetória da gente acordar às 5 horas da manhã, pegar 13 km de ônibus para chegar até a comunidade de Nogueira e atravessar o lago, que demorava 40 minutos para chegar ao outro lado. Na cheia até que era mais fácil, na seca, era algo bem difícil, tínhamos que pegar o barco que encostava na beira da praia da Juliana e subia, às vezes estava aquela lama, a gente chegava na frente da UEA, abria aquela torneirinha ali na frente e lavava o pé tirando todo o barro da sandália pra ir estudar. Na volta ao meio-dia, era a mesma coisa, chegava em casa às 13 horas, 13h:30min, eu aguentei só um período, quando começou a seca resolvi esperar chegar a maior idade, quando eu completei 18 anos fiz a solicitação para entrar na casa do estudante, foi onde morei até terminar minha graduação. Eu vinha de Alvarães na segunda de manhã e voltava sexta à tarde.

A realidade descrita faz parte da vida dos acadêmicos que moram na zona rural e têm que se deslocar para estudar. Vale ressaltar que o Centro de Estudos Superiores de Tefé, da Universidade do Estado do Amazonas está situada em uma região estratégica, considerada como fronteira, pois localiza-se no meio da floresta amazônica e no seu entorno têm várias pequenas

idades que só oferecem no máximo até o Ensino Médio, o que faz com que os jovens que almejam cursar uma faculdade tenham que buscar em Tefé a oportunidade de fazer um curso superior. Em relação a sua graduação P3 evidencia **as aprendizagens construídas na formação inicial** no tripé indissociável que todo curso superior deve ter: ensino, pesquisa e extensão.

No 2º período começou a atuar como bolsista do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com o Projeto Institucional “Universidade na Escola: Promovendo a Iniciação à Docência”, financiado pela CAPES/DEB, que teve como objetivo principal promover a formação inicial e continuada dos estudantes de licenciatura, posto ser este um programa destinado a incentivar a formação e permanência no magistério destes estudantes. O subprojeto de Letras desenvolvido no Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST teve como objetivos contribuir com a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, através da aplicação de metodologias que priorizassem o uso dos gêneros textuais como instrumento para o ensino da leitura, da produção de textos e da análise linguística na perspectiva do letramento, bem como oportunizar aos acadêmicos de Letras a atuação no Ensino Fundamental e Ensino Médio, possibilitando uma melhor formação profissional. Essa experiência de iniciação à docência foi decisiva para P3 se identificar com a sala de aula:

Eu comecei a trabalhar e a primeira experiência foi na Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Escola Estadual Corinto Borges Façanha a noite com uma professora muito boa, que era a professora Maria. Comecei a ter experiência na Educação de Jovens e Adultos, eu via que eles tinham extrema necessidade, que tinham homens já senhores e senhoras que não sabiam ler, que não sabiam escrever e conforme ia ajudando-os, não percebia que aquela timidez estava indo embora, eu apresentava e a professora que era a nossa supervisora, Maria, sempre colocava a gente para dar aula através dos projetos, fazia explicação, a gente orientava aluno. Aquilo foi quebrando aquela timidez que eu tinha, eu fiquei quase dois anos no programa PIBID e trabalhei em outra escola com Ensino Médio também, na Escola Estadual Deputado Armando de Souza Mendes-GM3, participava também de projetos, a gente desenvolvia projetos com gêneros textuais, fazia culminância com os alunos e foi algo que contribuiu muito e assim fui tomando gosto pela sala de aula, a timidez foi embora e difícil já era parar de falar depois.

Observamos na experiência vivenciada a relevância do PIBID para a inserção dos acadêmicos nas escolas ainda no início da graduação, e não somente no Estágio Supervisionado. Desse modo, podemos afirmar que a parceria entre Universidade e Escola possibilitou tanto a formação inicial quanto a continuada, oportunizando a partilha de saberes entre bolsistas e supervisores, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e,

consequentemente, contribuiu para que se identificasse com a docência. Além da participação no PIBID, P3 também identifica como aprendizagem construída na formação inicial a sua atuação como monitor em dois momentos, um na disciplina Produção Textual I na turma de Letras e outro na disciplina Produção Textual na turma de Geografia. Para ele,

essas experiências na monitoria oportunizaram com que eu me encontrasse como professor, independentemente do nível escolar e acadêmico, tive que pesquisar, buscar aprender para poder orientá-los da melhor maneira. Pude ver também as falhas e as oportunidades de melhorias que existem durante a graduação.

Em sua reflexão, P3 apresenta uma compreensão desse momento formativo para o encontro com a docência, pois assim como na atuação no PIBID, teve a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula e perceber que independentemente do nível escolar, as dificuldades existem e precisam ser minimizadas.

Após essas experiências com o ensino e com a extensão, teve a oportunidade de atuar como bolsista no Programa de Apoio à Iniciação Científica – PAIC, momento de novas aprendizagens.

Foram quase dois anos de aprendizagens no programa PIBID, foi quando veio algo mais profundo assim na minha vida acadêmica, que foi o PAIC que já foi relacionado à pesquisa, não só aquela aplicação, mas um olhar mais específico, bem mais científico, foi uma experiência muito boa mesmo, foi quando inclusive já comecei a pesquisar o tema para o meu TCC, então foram assim dois programas em que eu aprendi muito foi o PIBID, foi o PAIC.

Podemos afirmar que as experiências vivenciadas no ensino, na pesquisa e na extensão possibilitaram aprendizagens que contribuiram para a formação inicial de P3, e que através das narrativas ele pode refletir sobre esses momentos formadores e identificá-los como aprendizagens construídas na graduação.

Em relação à contribuição das disciplinas, P3 considerou marcante a disciplina Estágio Supervisionado, pois

oportunizou botar em prática tudo aquilo que foi ali no estágio, porque as turmas anteriores que usavam a gramática como objeto de ensino da língua portuguesa, eu achava que seria igualmente, pegar aquele conteúdo de gramática ir lá passar para os alunos e também fazer umas atividades porque enquanto estava no PIBID acompanhei o estágio de algumas turmas anteriores e vi que eles fizeram dessa forma. Estava aprendendo uma teoria sobre gênero, eu dizia, meu Deus, isso está meio contraditório,

quando veio a proposta do estágio era o que eu queria, foi como se desse um doce para uma criança e teve o Estágio I. A gente trabalhou com gêneros e tudo aquilo, a gente trabalhou em equipes com colegas, foi algo tão bom e diferente e ver que até para alguns professores que a gente foi fazer estágio era algo novo para eles, até tinham um discurso de gênero, mas na prática não tinham ainda, e o Estágio II que foi no Ensino Médio foi o mais, porque foi em uma escola em que era separado literatura em uma aula diferente, gramática em uma aula diferente. Em relação aos gêneros textuais, não era nem os gêneros textuais, era aula de gramática, a gente chegou lá foi aquela resistência, a gente começou a trabalhar o projeto e tudo com os alunos e foram produzir crônicas, quando mostraram era redação, quando foram produzir contos era redação, ai meu Deus como fazer isso, a gente já tinha trabalhado o processo da sequência didática, os conhecimentos prévios, as características foi por dentro da literatura para eles tirarem a temática dentro da literatura para produzir aqueles gêneros textuais. A gente pensou com nossa colega, vamos trabalhar as reescritas eles fizeram a reescrita e foram deixando de escrever redação para realmente escrever o gênero textual “Conto” com suas características. Foi um desafio, a gente conseguiu que eles produzissem realmente textos e os professores acharam um pouco diferente, pois em suas práticas o que era importante só era a redação para o aluno fazer um vestibular pra entrar na faculdade. A gente percebeu que na faculdade vai ter contato com outros gêneros e eles vão chegar só aprendendo a fazer redação, vão pedir um artigo de opinião, uma resenha, só redação naquela estrutura e a gente conseguiu ali de certa forma levar para eles aquilo que realmente é a proposta dos documentos oficiais PCN, OCN. Então, o estágio foi o que marcou, creio que marcou na vida dos meus colegas porque até essas turmas que estão vindo depois, elas ainda estão naquela questão da gramática e elas estão indo para a escola e já estão vendo uma mudança nas escolas de Tefé, então entendem que somente com gramática não dá para fazer o estágio na escola, pois já estão trabalhando com os gêneros, tantos nas municipais como nas estaduais. Então o contexto das escolas já está totalmente mudado, mas meio que aqui ainda essas outras turmas de estágio que nós acompanhamos com os colegas ainda estão na outra concepção de estágio tendo a gramática como objeto de ensino.

Vemos que P3 consegue articular as aprendizagens construídas durante a formação inicial no momento do Estágio Supervisionado, em especial do PIBID, o que lhe permitiu teorizar a partir da observação da atuação dos estagiários, quando bolsista do PIBID, e relacionar a sua experiência como estagiário. É perceptível a sua capacidade de reflexão durante a realização do estágio, levando-o a questionar a prática pedagógica dos professores supervisores no processo ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, os quais, como afirma P3, ainda têm uma prática distanciada do que orientam os documentos oficiais PCN e OCN. Desse modo, juntamente com sua colega de estágio consegue, através das regências, oportunizar aos alunos a vivência de situações reais de linguagem através do uso dos gêneros textuais como objeto de ensino, promovendo uma aprendizagem significativa.

Ainda em relação aos momentos formativos vivenciados na formação inicial, identifica como professora marcante a sua orientadora de TCC, evidenciando o quanto foi importante

conhecer os gêneros textuais para a (re)significação do objeto de ensino de Língua Portuguesa, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

Apresentou os gêneros textuais, porque até então pra mim a Língua Portuguesa se resumiria apenas em gramática e literatura, eu achava que era isso que eu iria aprender na graduação e ensinar depois aos meus alunos. Mas ela me apresentou os gêneros textuais, sendo que durante a minha vida escolar, lembro que no Ensino Médio escrevi uma redação, textos que diziam como foram as suas férias, todo ano, todo ano como foram suas férias, mas em relação aos gêneros textuais assim não tive conhecimentos. Na faculdade veio o universo do gênero, aquilo me encantou porque era uma riqueza tão grande até então desconhecida para mim, a gente teve conhecimento do gênero textual, como trabalhar, entrou a sequência didática, como trabalhar esses gêneros em sala de aula e eu fui fazendo as leituras que a professora passava pra mim. Passava as leituras e eu ia lendo e percebendo que era possível fazer aqui em Tefé em todas as disciplinas, fazer projetos. A gente fazia, dava certo, trazia assim resultados bem gratificantes tanto pra nossa formação quanto para o professor da escola e também para os alunos. A gente via que era um resultado bem importante para eles e essa trajetória na Universidade foi muito importante, assim eu consegui me ver mesmo como professor na sala de aula, consegui deixar o medo de lado e quando eu fosse para a sala de aula soubesse lidar com a realidade diferente daqui. O PIBID, PAIC e Monitoria Acadêmica foram oportunidades em que pude colocar em prática o trabalho com os gêneros textuais.

Através da narrativa, P3 consegue fazer dois movimentos: o primeiro diz respeito à lembrança de sua atuação como aluno no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o que o levou a ter como concepção de ensino de Língua Portuguesa o ensino de gramática e de Literatura; o segundo movimento diz respeito aos conhecimentos construídos na graduação e a teorização na prática desses conhecimentos quando da sua participação nos Programas PIBID, PAIC e Monitoria Acadêmica. Observamos que através da reflexão ele consegue articular a experiência como aluno da Educação Básica à experiência como aluno de graduação e faz uma crítica à forma como foi ensinado, (re)significando o seu conhecimento acerca da concepção de ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, consegue articular a teoria à prática, como podemos observar na sua narrativa:

Algumas pessoas chegam e dizem que na faculdade a gente não aprende, só aprendemos mesmo na prática, eu vejo assim, que essa trajetória aqui na UEA não foi assim para mim, na verdade eu aprendi muita coisa, muita coisa mesmo que tenho na minha prática como professor foi que aprendi aqui através dos projetos, de tudo que foi oportunizado, tive privilégio de ir a outros Estados participar de eventos dentro da área da educação. Eu nunca pensava na minha vida, achava que nunca ia sair de Alvarães, fui em 2014 para Uberlândia (Minas Gerais) para um evento, eu vi tantos trabalhos, também maravilhosos e vi também que não deixavam o trabalho aqui em Tefé inferior, mas eram uns trabalhos tão bons quanto o que a gente faz aqui, eu disse, meu Deus se aqui onde se

dizem mais desenvolvidos do que a gente que mora no interior, e a gente está trabalhando na mesma perspectiva deles, significa que é possível, e o nosso trabalho lá tem valor, às vezes a gente que não dá valor porque acha que é só em outros estados que tem trabalho bom. Em 2015 também fui pra Curitiba apresentar um trabalho, inclusive o trabalho já falando sobre o PDG no Estágio Supervisionado, depois eu conheci o PDG e que foi a metodologia que eu usei no meu TCC, foi algo assim também que encantou algumas pesquisadoras no Sul, se eu não estou enganado, elas criaram o PDG a partir da sequência didática de Dolz & Schneuwly.

A participação em eventos fora do estado do Amazonas também se constituiu em momentos de aprendizagens, pois pode partilhar conhecimentos e perceber que o Centro de Estudos Superiores de Tefé, apesar de ser localizado no interior da Amazônia, não está distante das pesquisas e práticas pedagógicas desenvolvidas nos grandes centros. P3 destaca a contribuição de todas essas aprendizagens para o início à docência, o que não o impediu de se deparar com **as dificuldades do início da docência** presentes na literatura que discute esse momento na vida do professor.

A primeira dificuldade evidenciada por P3 foi a transição de estudante para professor, pois apesar de ter participado do PIBID, da Monitoria e ter feito o Estágio Supervisionado, atuou como aluno e agora teve que assumir o papel de professor, o que lhe causou insegurança, como podemos ver na sua narrativa: “Quando foi para trabalhar eu confesso que fiquei um pouco temeroso porque até então nos trabalhos com os projetos, tinha um professor titular, e eu fiquei pensando, agora a responsabilidade é toda minha”. Para Lima (2004) essa transição de estudante para professor constitui-se como principal característica do início na docência, apesar de já ter iniciado na formação inicial através do estágio e da prática de ensino: “Entretanto, neste caso, o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno, ou seja, eles ainda não são efetivamente profissionais” (LIMA, 2004, p. 86).

A segunda dificuldade foi o “choque de realidade” (VEENMANN, 1988) ao se deparar com a situação da escola rural no que diz respeito à falta de condições mínimas de recursos e à dificuldade para chegar na escola, como revela o excerto a seguir:

Geralmente quando a gente está aqui na formação acha que vai direto trabalhar na cidade, numa escola boa, cheia de recursos, mas aí vem o choque de realidade, muitas vezes vamos parar no interior, em escolas sem nenhum recurso. Isso foi o que aconteceu comigo. Surgiu essa oportunidade de ir pro interior e lá a escola não tinha muita coisa, agora nesse ano de 2017 tem data show, tem computador, tem caixa de som, tem tudo que a gente precisa para ali oferecer uma aula diferenciada.

A gente sai daqui, tem que ir lá para o porto pegar uma catraia, quando está cheio dá para ir lá pelo furo, cerca de 40 minutos de canoa, quando está seco, tem que atravessar o lago, entrar num furo e varar na mata para chegar numa comunidade, onde tem outra canoa para atravessar o rio. Quando a praia está grande tem que dar volta na praia para poder subir e chegar lá, dá mais ou menos 1 hora para gente chegar até a escola.

Quando eu fui para o interior vi assim uma escola simples com poucos alunos e eu disse, assim vai ser fácil. Quando os alunos vieram que eu comecei a trabalhar, fui conhecendo-os, eu disse, não meu Deus, vai me exigir mais, exigir mais dedicação. Aquele contexto era diferente daqui do ano passado, não tinha tanto recurso, era mais no quadro, mas eu não queria ficar preso ao quadro, ia para fora, fazia uma dinâmica, algumas brincadeiras para eles irem aprendendo, sentava para conversar com eles e foi um contexto diferente da zona urbana que são mais alunos, um número bem maior e lá não, eles são pouco alunos, têm uma dificuldade mais forte, digamos, pois lá eles escrevem do jeito que falam, o pai e a mãe também falam da mesma forma e eu não podia chegar lá e dizer menino, isso aqui está errado, é dessa maneira, não é assim, isso foi porque às vezes já estava automático quando o aluno fala daquela maneira que não seria a norma padrão, da gente falar a mesma palavra certa.

Outra dificuldade foi a atuação como professor fora da área de sua formação, como explica:

Quando eu comecei a trabalhar, eu não comecei a trabalhar com a Língua Portuguesa porque a realidade daqui é que às vezes colocam alguém de uma disciplina para outra disciplina, eu fiquei no primeiro ano de trabalho, no ano passado, com Inglês, Ensino Religioso e Artes, na verdade eu tive oportunidade de trabalhar com Português, só que tinha outra professora e ela era de Pedagogia, ela morria de pavor de aula de inglês, aí eu troquei com ela, eu disse, como eu já estudei essas 5 disciplinas de inglês tem como eu trabalhar. Eu fiquei trabalhando com essas 3 disciplinas, só que na disciplina de arte, ensino religioso eu trabalhava produção textual, trabalhava igual como se eu estivesse dando aula de português, fazia correção, fazia reescrita.

Observamos que essa realidade é algo muito presente na maioria das escolas públicas com disciplinas que têm carga horária baixa, as quais são distribuídas entre os professores contratados, principalmente o de Língua Portuguesa. Em relação à disciplina de Inglês, o fato de ter cursado algumas disciplinas na graduação lhe deu segurança para ministrar sua aula. Entretanto, no caso do Ensino Religioso e Artes usou as aprendizagens da formação inicial para ministrar suas aulas de forma significativa.

No segundo ano de docência atuou na área de Língua Portuguesa, o que foi um novo início para ele, porém deparou-se com outro desafio:

Quando olhei para o plano de curso, estava meio solto, meio separado os gêneros textuais, gramática, só não tinha a literatura que a gente não inclui literatura no Ensino Fundamental. Eu olhei e disse, meu Deus, como é que posso trabalhar dessa forma no plano de curso, assim separado, e assim, no começo do ano de 2017 eu comecei a

trabalhar os gêneros textuais dentro da reescrita, trabalhava o que eles precisavam, mas com o tempo a Coordenação da SEMED começou a cobrar que cumpríssemos o plano de curso, então eu comecei a trabalhar gramática, aí eu disse, meu Deus, isso aqui está errado, eu não posso ficar na gramática e aí continuava trabalhando com gêneros, enquanto eles estavam escrevendo não fazia algo rápido, assim trabalhava com os gêneros textuais, aí no intervalo a gente estava trabalhando a gramática para que a gente ajudasse em relação ao texto.

Assim, ao deparar-se com um plano de curso engessado, isso lhe causou insegurança, ativou os conhecimentos adquiridos na formação inicial para adequá-los à realidade da sala de aula, conseguindo algo que não é comum no início da docência, que é a capacidade de enfrentar os problemas inerentes a essa fase. Entretanto, teve que lidar com a cobrança da SEMED para cumprir o plano de curso, o que não o fez recuar, levando-o a pensar em estratégias que não desconsiderassem totalmente o plano de curso, mas também oportunizassem aos alunos uma aprendizagem significativa. Desse modo, ancorado nos conhecimentos adquiridos na formação inicial, fez adequações no plano de curso, tendo como objetivo a aprendizagem significativa dos seus alunos. Sua primeira inquietação surgiu a partir da concepção de ensino de Língua Portuguesa, a qual vai de encontro ao que orientam os documentos oficiais (PCN, 1998), que têm no gênero textual o objeto de ensino, pois na graduação, principalmente no Estágio Supervisionado, os quatro eixos (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) foram trabalhados nas regências.

A segunda inquietação foi relacionada ao plano de aula, como explica P3:

Quando eu olhei os planos de aula, o modelo de plano de aula era diferente daqui da UEA, a gente fez aqui na faculdade um plano bem detalhado, isso não teve, eu achei diferente porque todos os outros era aquilo meio estrutura gramatical e o que deram para nós (na UEA) era em forma de projeto. Quando peguei eu disse, esse aqui eu sei fazer, o projeto aprendi aqui na graduação e eu comecei a fazer que era em forma de projeto, montei a sequência didática, foi o que ajudou para fazer o plano de curso aqui. Montava a sequência didática todinha, organizava ela inteira, era o que não deixava se perder, mudava uma coisinha aqui necessário, mas assim na sala de aula eu pude usar muita coisa que aprendi aqui na graduação, muita coisa mesmo, leitura que eu fiz no meu TCC e meu TCC foi coisa assim que quando eu comecei a fazer com jornal escolar trabalhava PDG, eu achava que aqueles alunos não iam dar aquele retorno, porque estavam acostumados a fazer aquele tipo de gênero textual, tipologia narrativa, tipologia descritiva, argumentativa só usa quando é para redação e eu disse meu Deus eu vou trabalhar os outros gêneros textuais e foi uma experiência maravilhosa no Ensino Médio.

Observamos que após o primeiro “choque de realidade” P3 conseguiu teorizar na prática os conhecimentos construídos na graduação, corroborando com Xavier (2014, p. 61-62) quando afirma que:

Os problemas e dificuldades dos professores iniciantes podem ser superados à medida que são estabelecidas relações entre os conhecimentos teóricos, adquiridos durante a formação, e os conhecimentos advindos da prática, à medida que se avalia sua atuação à luz dos conhecimentos teóricos, ao mesmo tempo em que se busca aprofundar a teoria sob a óptica da experiência. Durante esse processo, os cursos de formação inicial têm papel decisivo no sentido de dar condições para que seus alunos sejam capazes de estabelecer a articulação entre teoria e prática e vice-versa.

Outro fato evidenciado na experiência como professor iniciante e que colaborou para minimizar o “choque de realidade” foi o apoio da coordenação, de acordo com o seu relato isso só aconteceu no segundo ano.

Quando foi na metade desse ano a gente teve ajuda visível da nossa coordenação da SEMED, foi algo que ajudou muito porque não tinha aquele apoio, só era mais aquela cobrança. Quando foi na metade do ano veio aquele apoio assim algo diferente, havia tido a proposta no começo do ano. Quando foi na metade do ano teve essa proposta e a gente começou a sentir liberdade, porque a gente começou a trabalhar com projetos e era justamente o que a gente tinha trabalhado aqui na UEA, então não era algo novo pra mim, quando eu vi aquela liberdade de trabalhar, aquela forma de como a gente tinha estudado, as coisas caminharam bem mais rápido no sentido da aprendizagem dos alunos. Começamos a trabalhar com gêneros textuais, desenvolvíamos projetos, fazíamos culminância na escola e teve uma melhora dos alunos. Tiveram textos maravilhosos, assim que eu ia mostrar para os outros professores dava vontade da gente chorar com o relato de experiência deles e ver assim a riqueza cultural, história de vida e fazer com que eles passassem para o texto, oportunidade assim muito rica pra eles.

Também evidenciou o apoio recebido do gestor e dos colegas professores para o desenvolvimento dos projetos, o que possibilitou um trabalho coletivo com os docentes de outras disciplinas, contribuindo para a aprendizagem dos alunos.

Hoje a gente está envolvido em todos os projetos e tinha aqueles professores mais antigos que tinham um pouco de preconceito com o nosso trabalho, chegavam e havia assim alguns atritos, buscavam sempre ficar de fora, não se envolviam nos eventos. Quando foi esse ano a maioria deles saiu, ficou só um, e aí entraram alguns professores novos. Uma é outra professora de Português que dá aula no 8º e no 9º ano, é o primeiro ano dela trabalhando, tem outro de História que é daquela turma em que eu fui também monitor, o de matemática é o outro que começou também agora, ficaram só mesmo dois

mais antigos à tarde, professores super legais. Assim, diferente do ano passado, que era muito dividido, a gente não conseguiu conquistar muita coisa, mas esse ano não, se a gente vai desenvolver um projeto de Português, todos os professores se envolvem, se a gente vai fazer um de Matemática todos os professores se envolvem. Assim, se a gente precisar de tempo eles dão o tempo para gente fazer o projeto de intervenção de Português e Matemática, se precisar de três dias não tem problema, dão o tempo deles, inclusive, eles acompanham e ajudam a gente a aplicar. A gente fez através de jogos, gêneros textuais, passou vídeo e fez a culminância do projeto “Nas ondas da leitura”, pra trabalhar gêneros textuais, roteiro, pegando as fábulas, trabalhando roteiro e a gente conseguiu envolver inclusive os anos iniciais da educação fundamental, a professora que estava ensinando no 4º e 5º ano fez a dramatização dos três porquinhos, a gente fez também a cigarra e a formiga, fez sobre o lobo e o cordeiro, envolvendo até os professores da educação infantil da manhã e da tarde também, inclusive até o professor de matemática participou, a professora de geografia também virou personagem e todos eles na hora de ornamentação estavam lá para o fazer painel.

É fato que o apoio da coordenação da SEMED, do gestor e dos colegas professores foi fundamental para que no segundo ano de docência P3 pudesse desenvolver seu trabalho com mais segurança, articulando os conhecimentos construídos na formação inicial à realidade da sala de aula. Além disso, conseguiu envolver os outros professores, o que só contribuiu para transformar o trabalho solitário em um trabalho coletivo através do desenvolvimento dos projetos, o qual exigiu uma prática colaborativa entre os docentes.

Em sua atuação P3 identifica **as práticas bem sucedidas que foram construídas a partir do Estágio Supervisionado e das atividades de ensino, pesquisa e extensão**. É visível o entrelaçamento das aprendizagens construídas nas atividades de ensino (monitoria), pesquisa (PAIC) e extensão (PIBID) com o Estágio Supervisionado, principalmente no que diz respeito à concepção de ensino de Língua Portuguesa que tem como objeto de ensino os gêneros textuais. Essas experiências contribuíram para que enfrentasse os problemas inerentes ao início da docência, principalmente por se tratar de uma escola localizada na zona rural, a qual é perpassada por aspectos das ruralidades que “são representações sociais, construídas culturalmente” (FERREIRA, 2014, p. 180) que interferem no trabalho docente, exigindo do professor conhecimentos que vão além dos construídos na formação inicial, como fica evidente em seu relato:

Quando eu fui para a zona rural tinha vários colegas que diziam que era difícil, que têm aqueles que não sabem ler e aquela coisa e tudo. Fui e vi as dificuldades, elas são um pouco parecidas, a realidade é que é um pouco diferente, mas as dificuldades dos alunos são as mesmas e esse trabalho com gênero permitiu que se tornasse além de mais

prático, também mais prazeroso, tanto para nós quanto para eles, para não ficar aquela coisa chata e monótona.

É interessante notar que P3, apesar de professor iniciante, consegue perceber as dificuldades dos alunos e intervir, ativando as aprendizagens construídas na formação inicial e adequando-as à realidade da sala de aula:

Têm alguns alunos que não passaram pelo prezinho e eu estou tentando trabalhar com eles a gramática, não dá pra alfabetizar alunos do 6º ano da mesma forma que se trabalha no primeiro ano com crianças de seis anos, aí eu disse, é através dos gêneros que eu vou alfabetizar, e mesmo assim duas moças não passaram, não tiveram aquele processo todo, elas grandes, ainda no 1º ano, não sabem ler e foram passando e chegaram nesse ano. Eu disse, meu Deus, posso também fazer como os outros, passar de qualquer jeito, aí fui trabalhar com os gêneros textuais, elas foram lendo os gêneros textuais e eu perguntei o que tu aprendeu? Depois fomos produzir o nosso próprio texto. Eu achava até que não ia sair tanta coisa porque a dificuldade era grande e elas escreveram cinco linhas, aí eu disse dá para escrever um pouquinho a mais, elas iam aumentando um pouquinho, teve uma que melhorou muito aqui na disciplina de português e nas outras também, tem uma que está com mais dificuldade, porque a timidez é muito grande, tem a voz grossa, é por causa da voz dela tem medo de falar, mas a gente está conseguindo melhorar em questão da leitura, elas já estão assim entendendo.

A partir de sua narrativa é possível perceber sua sensibilidade para o fato de alunos estarem no sexto ano e não saberem ler, em sua reflexão chega à conclusão de que não pode fazer como os professores anteriores e simplesmente aprovar as alunas. Além disso, poderia pensar que o problema não é seu, pois as duas alunas já deveriam estar alfabetizadas. Entretanto, a partir dos conhecimentos construídos percebeu que para alfabetizá-las não podia usar a mesma metodologia que se usa com crianças em idade de alfabetização, assim usou os gêneros textuais como objeto de ensino e aos poucos conseguiu que elas minimizassem as suas dificuldades na leitura e na escrita.

Outra prática bem sucedida ocorreu no primeiro ano de docência quando ministrou as disciplinas de Inglês, Artes e Ensino Religioso. Nas disciplinas de Artes e Ensino Religioso, apesar de não ter formação específica, usou as aprendizagens construídas, principalmente no Estágio Supervisionado, para tornar suas aulas significativas.

Eu fiquei trabalhando com essas 3 disciplinas, só que na disciplina de Artes, Ensino Religioso eu trabalhava produção textual trabalhava igual como se eu estivesse dando aula de português, fazia correção, fazia reescrita, eles produziam, lembro que tinha um assunto de Ensino Religioso que era sobre a criação do mundo, trabalhei os mitos em

diferentes regiões, eles foram criando seus próprios mitos, criaram a história, fizeram desenhos, fizeram textos assim impressionantes.

Ano passado, 2016, marcou muito a minha vida porque trabalhava com Arte e Ensino Religioso, dentro do ensino religioso eu buscava conhecer os alunos e certa vez eu estava fazendo uma dinâmica para eles falarem sobre os seus sonhos, era no 6º ano hoje eles estão no 7º ano. Eles estavam lá e eu dei um balão para que escrevessem os sonhos dentro do balão, eles colocaram no balão o maior sonho e uma pessoa tinha que escolher estourar o balão da outra, assim eles começaram a fazer, estouravam os balões, ficavam com o sonho na mão. Saiu o sonho de ser professor, de serem cantores, serem médicos e eu olhava e dizia “meu Deus, às vezes a gente que mora aqui na cidade nem sonha grande e eles sonham tão grande, até que chegou em uma aluna e ela não quis ler o seu sonho. Eu comecei a conversar com ela, estava com vergonha e eu disse, deixa que eu leio para ti, ela disse, “não professor eu estou com medo”, eu não sabia o que era, depois ela entregou para mim e saiu de círculo. A gente estava debaixo de uma azeitoneira sem contar que a gente não queria muito ficar na sala por causa do calor, a gente fica então debaixo da azeitoneira, do taperebazeiro que tem lá e eu tinha feito círculo com eles. Ela deu o papel na minha mão e saiu, assim que eu peguei o papel ela foi chorar debaixo de uma antena que tem, quando eu abri o papel vi que o seu maior sonho era que sua mãe fosse curada do câncer, fiquei sem ação, não sabia se chorava. Comecei a orar, vi ela chorar, aí eu disse, meu Deus, eu não sabia que a mãe dela estava lutando contra o câncer lá em Manaus e ela era a caçula, estava com 11 anos e o seu pai não era aquele pai presente. Foi assim que todos os alunos foram e eu nem li o papel e eu guardei no bolso, eu fui lá conversar com ela, estava chorando, eu chamei os todos os colegas dela e a gente fez um círculo ao seu redor, eu disse, agora todos nós vamos orar aqui. Eu não sabia do problema da mãe dela, mas seus colegas já sabiam. Eu disse, agora cada um de vocês vai dar um abraço nela, abraçaram e eles ficaram mais unidos, buscavam fazer atividade cada vez mais unidos. Quando foi no mês de outubro sua mãe faleceu, quando isso aconteceu ela se agarrou nos colegas, faltou eu acho que um dia, ela ia para lá, a gente apoiava com os outros professores e hoje ela é uma menina que escreve bem, que se envolve em tudo e ela é de uma comunidade chamada São Rafael, como a maioria deles, eles são muito carinhosos e eu disse. meu Deus e esse ano qual proposta de ir pra lá, eu disse meu Deus eu vou de novo para lá e hoje eu não me vejo assim fora de uma sala de aula. Um dia desse eu estava conversando com uma colega dizendo que eu acho que não consigo viver se eu não tiver ensinando, porque até mesmo ali na igreja onde eu fico pelo domingo, eu sou também professor da escola dominical, eu trabalho com alguns jovens ensinando. Quando entrei na UEA, não sei se estava em mim e eu não conseguia reconhecer ou não tinha enxergado essa vontade de ensinar até mesmo sem perceber, hoje eu não me vejo assim parado. Ir para o interior pra mim não é sacrifício, às vezes alguns colegas dizem assim “ir para o interior?”, pensam na dificuldade, alguns tentaram mas não foram.

No segundo ano de docência atuou como professor de Língua Portuguesa e trabalhou com projetos de aprendizagem:

Lá nós tínhamos um projeto chamado “Comunidade de Leitura” que a gente vai nas outras comunidades, leva leitura, faz concurso de leitura, algumas dinâmicas, brincadeiras. A gente deixa livre o acervo para as comunidades terem um acesso à leitura, eu levava sempre gêneros textuais para lá, isso foi importante porque eu aprendi na universidade a trabalhar com os gêneros textuais e a gramática como ferramenta e eu pude trabalhar dessa forma quando eu comecei.

No último projeto que a gente teve foi muito bom, os comunitários foram, e foi uma anciã da comunidade e a gente achava que ela só ia dar uma palavra, ela cantou e falou sobre a importância da leitura e aconselhou os alunos e eu vi aquela velhinha que pulava de alegria e dizia para os alunos, “olha, eu já estou com tantos anos, tenho duas cirurgias no olho, mas todo dia eu leio a Bíblia, olha a importância da leitura, esses professores estão trazendo a leitura pra cá”, ela começava a falar aquilo. Então, há uma parceria muito grande lá na escola que possibilita fazer um bom trabalho. Trabalhar com gêneros textuais, como eu estava falando na oficina um dia desses, requer um tempinho a mais, requer aquele cuidado, aquela paciência com os alunos.

Em sua narrativa P3 mostra a importância do trabalho com projetos, o qual possibilitou envolver a comunidade, indo além da sala de aula. O trabalho com os gêneros textuais tem como um dos princípios que ele extrapole a sala de aula, cumprindo assim sua função social, de que o discente tenha outros leitores que não seja somente o professor da disciplina, o qual, em algumas situações, se preocupam somente com as regras e normas da gramática, esquecendo-se do principal que são as ideias dos alunos, como eles se expressam nos textos.

O trabalho com os gêneros textuais também se constituiu em uma ferramenta para ajudar os alunos que frequentam pouco a sala de aula, por motivos alheios a sua vontade, como por exemplo, o tempo, pois como moram distante da escola, precisam atravessar o lago.

Em relação à frequência, esses que moram lá do outro lado faltam muito por conta disso, das dificuldades, se tiver ventando forte eles não vêm e se chove também eles não vêm de lá, eles saem 12 horas pra chegar 13 horas é quase a mesma trajetória da gente chegar na escola e então assim não dá para trabalhar com eles como com os demais. Mesmo faltando, quando eles chegavam, os que vinham também já estavam escrevendo, trabalhando mitos e lendas, alguns que dava vontade de rir mesmo, eles iam fazendo conforme a cultura deles, saiu cada história e quando eles vêm eu fico só com eles e os outros ainda estão em outras atividades estão lendo, estão trabalhando outras coisas ou então estão ajudando a gente a construir jogo didático que eu levo pra sala de aula e eles vão fazer junto comigo. Às vezes sai um pouquinho feio, mas eu quero que eles estejam fazendo e aprendendo. Tudo isso é reflexo do que eu aprendi aqui na UEA.

Observamos que a cada problema surgido, P3 consegue mobilizar seus conhecimentos e entende que sua prática pedagógica está permeada pelas aprendizagens adquiridas no Estágio Supervisionado, Monitoria, PIBID e PAIC. Vale ressaltar que a partir dessa prática foi convidado para participar de uma formação para professores da rede municipal de educação, como formador, e a sua fala foi sobre o Projeto Didático de Gênero e a Sequência Didática.

Esse ano não, teve momento de formação, a formadora foi lá falar sobre gênero e sobre sequência didática, inclusive a professora Emmily perguntou mais sobre o que era sequência didática. Assim, eu estava para fazer o diagnóstico, fui em cada grupo ver o

que estava achando, até falei em relação a ela mesmo, tem umas pessoas que tem a prática da sequência didática, só que faltou aquela noção teórica, porque essa noção teórica vai dar firmeza naquilo que a gente está fazendo e não vai ficar naquilo, eu acho, mas dá firmeza, enquanto outras pessoas começam a entender um pouco, mas não conseguiram ter a essência, foi quando ela disse que tinha necessidade do próximo ano a gente já começar a falar da sequência didática no começo do ano. Eles fizeram e no final cada um apresentou a sequência didática, a proposta prática foi escolher o nome do jornal, eu acho que uns dois grupos não conseguiram entender, agora outro grupo de modo bem simples montou a sequência didática, aquilo principal que era ativar os conhecimentos prévios, a temática, a produção, reescrita, a culminância, a oficina para a elaboração do jornal e eles conseguiram assim fazer e se eles botassem em prática iam fazer um trabalho diferente e maravilhoso. Chegou um professor e falou bem assim para mim, eu achei maravilhoso, mas lá na minha comunidade tem uns cinco computadores, mas a gente não pode usar lá, tem isso, isso mas a gente não pode usar na escola, ele começou a falar que tinha, mas não podia usar, eu fiquei pensando e não respondi para ele. Eu percebo, mas poxa como ele não tem acesso a computadores dá pra fazer um jornal artesanal. Agora a gente vai fazer o livro artesanal e vai apresentar dois, na verdade são gênero textuais que é “Eu e o meu texto”, a gente já montou todinho, digitou a maioria dos textos e vai imprimir para encadernar, a gente vai fazer na escola, mas vai apresentar aqui. O outro livro é o livro artesanal que é a “História que o povo conta” que é mito e lenda que eles criaram sua versão de acordo com a comunidade e esse é manuscrito, eles fizeram o desenho todinho, ilustraram, inclusive eu vou colar o desenho, deixar tudo direitinho pra eles passarem na letras deles, agora tem uns que tem a letra que não tem como entender, eu vou ter que ir lá com a minha caligrafia corrigir os textos dele e ver alguns colegas para me ajudar, mas tudo isso, todo esse trabalho é realmente reflexo daquilo que eu aprendi aqui (UEA), eu estaria mentindo se eu fosse dizer que eu aprendi tudo lá na prática. Aqui eu aprendi tanto a teoria quanto a prática, porque eu estava aprendendo na academia, mas também eu estava nas escolas por meio de projetos, então era aprendendo e colocando em prática, então essa relação foi muito importante.

Podemos afirmar que o início da docência do P3 não acontece para a maioria dos professores iniciantes, ressaltando a importância da formação inicial que interrelacione o tripé ensino, pesquisa e extensão. Em relação às aprendizagens construídas na formação inicial, identifica a sua participação no PIBID como uma experiência que foi decisiva para tomar gosto pela sala de aula e perder sua timidez. Outra aprendizagem construída foi na sua atuação como monitor em dois momentos, um na disciplina Produção Textual I na turma de Letras e outro na disciplina Produção Textual na turma de Geografia, que o levou a pesquisar e aprender mais para orientar os acadêmicos nas suas dificuldades. Após essas experiências com o ensino e com a extensão, teve a oportunidade de atuar como bolsista no Programa de Apoio à Iniciação Científica – PAIC, experiência que resultou no seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Em relação às aprendizagens construídas a partir das disciplinas, identificou como marcante a disciplina Estágio Supervisionado, pois segundo ele, conseguiu teorizar na prática as aprendizagens construídas durante a formação inicial quando da realização das atividades de

observação, participação e regência, em especial do PIBID, e relacionar a sua experiência como estagiário.

Apesar de todas essas aprendizagens construídas na formação inicial, P3 também teve dificuldades do início da docência. A primeira dificuldade foi a transição de estudante para professor, pois apesar de ter participado do PIBID, da Monitoria e ter feito o Estágio Supervisionado, atuou como aluno e agora teve que assumir o papel de professor, o que lhe causou insegurança. A segunda dificuldade foi o “choque de realidade” (VEENMANN, 1988) ao se deparar com a realidade da escola rural em termos de acesso e infraestrutura. A terceira dificuldade foi a atuação como professor fora da área de sua formação. Em relação à disciplina de Inglês, o fato de ter cursado algumas disciplinas na graduação lhe deu segurança para ministrar sua aula. Entretanto, no caso do Ensino Religioso e Artes usou as aprendizagens da formação inicial para ministrar suas aulas de forma significativa. A quarta dificuldade, foi quando atuou na sua área de formação, ao deparar-se com um plano de curso engessado, o que lhe causou insegurança, mas conseguiu ativar os conhecimentos adquiridos na formação inicial para adequá-los à realidade da sala de aula.

Em relação às práticas bem sucedidas e que foram construídas a partir das disciplinas, do estágio e de outras experiências formativas, a narrativa de P3 evidenciou o entrelaçamento das aprendizagens construídas nas atividades de ensino (monitoria), pesquisa (PAIC) e extensão (PIBID) com o Estágio Supervisionado, principalmente no que diz respeito à concepção de ensino de Língua Portuguesa que tem como objeto de ensino os gêneros textuais.

Essas experiências contribuíram para que enfrentasse os problemas inerentes ao início da docência, principalmente por se tratar de uma escola localizada na zona rural, exigindo do professor conhecimentos que vão além dos construídos na formação inicial.

#### **4.4 O PERCURSO FORMATIVO DA P4**

P4 tem 32 anos, nasceu em Maraã e com sete anos mudou-se para Tefé. É filha de pescador e agricultora, seu pai é analfabeto e sua mãe só teve acesso aos estudos depois dos 40

anos de idade. Afirma que o maior incentivo para estudar foi de sua mãe que a trouxe do interior de Maraã para Tefé, com intuito de que pelo menos ela tivesse acesso aos estudos. Mas o que a incentivou a continuar estudando e a fazer uma faculdade para tentar uma vida melhor, foi o fato de ter sido mãe cedo e ver nos estudos uma oportunidade de conseguir um bom trabalho para poder ter vida melhor para ela e para os seus filhos.

Sua trajetória escolar começou com sete anos, quando se mudou para Tefé e ingressou direto na 1ª série. Explica que:

Por incrível que pareça não tive muitas dificuldades, eu comecei bem, nunca repeti nenhum ano, nunca fiquei presa em nenhuma matéria, conseguir fazer meu Ensino Fundamental tranquilamente, graças a Deus, tive bons professores, o meu Ensino Médio do 1º ao 3º ano também foi tranquilo. Eu já era mãe e tive um pouco de dificuldade quanto a isso, mas em relação aos estudos eu nunca tive dificuldades, nunca fiquei reprovada, nunca precisei fazer recuperação, eu sempre tive, graças a Deus, muita facilidade. A minha mãe, por mais que ela não soubesse muito, ela me ajudava bastante dentro da escola, eu sempre fui muito curiosa, então a mamãe comprava muitos livros para mim, eu mesma buscava aprender em casa, porque ela não podia me ajudar muito, até porque ela não sabia muita coisa.

Em relação aos professores marcantes positivamente na Educação Básica, primeiramente, identifica uma professora de Português que trabalhou no Ensino Médio, “porque ela não ficava presa só ao quadro, ela trabalhava com outras metodologias, o que deixava a gente com mais incentivo para estudar”. Isso teve influência na sua escolha para ser professora de Língua Portuguesa, como podemos ver na sua narrativa:

Eu sempre gostei de Português, eu queria aprender, eu queria estudar, pra eu ter acesso pra eu ler. Sempre eu acho que nasci para ser leitora mesmo. Eu cheguei lá e conheci essa professora, hoje em dia ela é aposentada. Eu gostava muito da aula dela, eu queria ser professora e quando eu fosse professora queria trabalhar assim, que nem ela, com metodologias diferenciadas, porque quando a gente teve com outra professora, as aulas não eram tão interessantes como era com ela, pois só copiava o tempo todo no quadro e só passava um monte de exercícios pra gente responder. Ela não, deixava a gente bem à vontade, colocava às vezes até fundo musical pra gente responder questões do caderno, tarefas, então, acho que a aula dela era muito interessante e me incentivou muito a estudar pra depois ser professora de Português também que nem ela.

Em seguida, afirma que além da disciplina de Língua Portuguesa, também se identificou com as aulas de Química e explica o porquê:

Eu gostava das aulas de Química, porque sempre ligava a teoria, ele juntava com a prática, a gente estudava teoria e prática. Sempre eu queria saber pra que aquilo me

servia, porque tem professor que só passa um monte de conteúdo no quadro, aí a gente estuda porque tem que estudar, mas não sabe pra que serve no nosso dia a dia. Então, o professor, tudo que ele fazia na disciplina, que era complicada, ele ligava a prática no nosso dia a dia, mostrando pra que que servia aquilo, por isso eu achava também suas aulas muito interessantes, mesmo não sendo a minha área.

Em relação a professores marcantes negativamente na Educação Básica, afirma que teve, mas preferiu manter no anonimato. Reconhece que teve professores que não tinham compromisso com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos:

No nosso caminho eu tive professores que só chegavam lá, eu acho que só iam pra sala porque iam receber no final do mês, passavam um monte de conteúdos e a gente tinha que fazer, então passava um monte de questões do livro e a gente tinha que se virar, não ensinava, a gente que tinha que se virar, não ensinava a gente de fato.

Quando terminou o Ensino Médio, pensou em fazer vestibular e ficou balançada entre Letras e Pedagogia, como podemos observar em sua narrativa:

Eu sempre pensei em Letras, mas quando foi para fazer o vestibular eu fiquei balançada entre letras e pedagogia, eu tinha interesse em fazer Pedagogia pra trabalhar com criança, mas pra mim, eu acho o processo de alfabetização muito complicado, então eu foquei em Letras que era pra eu trabalhar numa faixa etária de alunos que já estavam meio de caminho andado, ou não, a gente chega na sala de aula a realidade é outra.

Foi aprovada no Curso de Letras no Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas, no ano de 2011. Na trajetória acadêmica teve bons professores, com exceções de alguns. Com relação às disciplinas afirma que “eu gostei muito de estudar na minha área Língua Portuguesa, mas também gostei muito de ter aprendido muita coisa na Literatura, coisas novas que eu não conhecia, então os nossos professores sempre foram muito bons, com exceção de poucos”.

Além das disciplinas da área específica, também identificou a Didática e a Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. Ressalta que durante o semestre achava as aulas da professora de Didática insuportáveis, mas depois viu a importância do conhecimento trabalhado para a sua prática pedagógica na sala de aula.

Outra disciplina evidenciada foi o Estágio Supervisionado, pois segundo a professora

No estágio a gente deveria ir mais para a sala do que ficar só dentro da UEA preso, no estágio às vezes exigem muita coisa. Dentro da UEA a gente poderia pôr em prática nos

mandando ir pra uma sala de aula, ter contato mais direto, porque no estágio tu tens que cumprir tua carga horária dentro da sala, aquela carga horária às vezes é muito pouca, porque nem todo aluno vai ser bolsista, nem todo aluno vai ter a mesma oportunidade que eu tive, vai estar menos preparado pois não teve essa experiência.

Em relação às **aprendizagens construídas na Formação Inicial**, diz que:

Muitas coisas foram significativas, eu acho que tem coisas que a gente traz do Ensino Médio para a Faculdade, pensando que sabe muito, na verdade a gente não sabe nada. Eu descobri que eu não sabia escrever, não sabia interpretar. Achava que era de um jeito, eu cheguei era totalmente diferente, então isso pra mim foi um passo muito importante, eu aprendi a ver que aquilo que eu estudei lá atrás não serviu de quase nada, foi uma base fraca, então eu ter dado um passo, ter entrado em uma Faculdade e ter descoberto um monte de coisas novas pra mim, mesmo que fosse teoria serviu muito pra mim.

Outra **aprendizagem construída na Formação Inicial** foi aprender a trabalhar com Projetos, pois é comum as escolas terem seus projetos prontos sem ter havido consulta aos professores e alunos, alguém elabora e aos professores cabe aplicar. P4 mostra a importância de elaborar projetos que partam de um problema da realidade escolar:

Sim, aprendi que trabalhar com projetos é uma coisa que tu vais fazer e pronto, não projeto pronto. Você vai fazer pensando para que aquilo vai servir na realidade dos teus alunos, mesmo que tu encontres barreiras, se tu tiveres força de vontade, quando chegar no final teus objetivos vão ser todos alcançados. Eu aprendi a fazer projetos na UEA, e ao chegar em sala de aula depois de tudo isso, eu aprendi desenvolver projetos que visassem trazer melhorias para os meus alunos. Aprendi com alguns professores que trabalhar a Sequência Didática também é muito importante, porque é um tipo de trabalho que a gente vai mexendo, não é um trabalho que está ali pronto e definido e acabou, a gente pode ir mexendo de acordo com o que vai acontecendo ao longo do trabalho.

Em relação **ao início da docência**, começou a exercer a profissão nas turmas do 6º ao 9º ano e atribui à sua experiência como bolsista do PIBID a sua segurança para estar na sala de aula. Explica que:

Eu tive muito acesso em sala de aula, esse contato professor e aluno, eu podia acompanhar o dia a dia dos alunos e do professor, o estágio ele ajuda, mas eu acho que o estágio é mais teoria do que prática, porque a gente estuda muito na teoria na sala de aula, mas vivenciar é diferente, então acho que o fato de eu ter sido bolsista do PIBID e do PROGEX, que era esse contato em sala de aula me ajudou bastante.

Entretanto, quando se deparou com alunos do 6º ao 9º ano que ainda não estavam alfabetizados e letrados, teve o primeiro “**choque de realidade**”:

Foi um pouco impactante, porque como a gente já começa no 6º ao 9º ano a trabalhar com adolescentes, a gente espera que já estejam alfabetizados e letrados e quando chega lá descobre que não é bem assim. Meus alunos tinham muitas dificuldades. Como eles tinham dificuldades, eu tive que ver meios que eu pudesse ajudar. Pensei, meu Deus o que é que eu faço? Tive que buscar maneira de ajudar eles, porque não adiantava eu dizer assim, ah, ele chegou até aqui, a culpa não é minha, o pepino estava na minha mão, vou ter que fazer uma salada desse pepino. Isso pra mim foi impactante, descobrir que alunos do 6º até mesmo ao 9º ano, às vezes não sabem ler, nem escrever bem, alguns não sabem nem interpretar um texto, por mais simples que seja.

Justamente eu desisti de fazer Pedagogia, porque eu fiquei nessa preocupação de talvez não saber alfabetizar bem um aluno, eu achava que quando os alunos chegavam no 6º ano já estariam alfabetizados, escrevendo bem, lendo, eu esperava tudo isso deles e na verdade não foi bem isso que aconteceu.

Para enfrentar essas dificuldades do início da docência fez

uma avaliação diagnóstica para ver quais as dificuldades de cada aluno ali porque meus alunos também vivem uma realidade diferente de muitos aqui na cidade, trabalham na zona rural, então não adiantava eu só dizer, ah! eles não sabem ler, vou empurrar com a barriga. Eu não, então busquei fazer uma avaliação diagnóstica para ver qual era a dificuldade de cada um. Uma turma era só leitura, outra só era a escrita, outra só a interpretação. Assim, trabalhei em cima das dificuldades de cada aluno meu. Eles avançaram bastante, porque eu trabalho com essa turma na mesma escola há dois anos, então eu percebi que muita coisa mudou e para a melhor, as dificuldades que eles tinham alguns até apresentam, mas não da mesma forma como eu os encontrei.

Indagada se houve **contribuições da Formação Inicial para essa prática significativa**, afirmou que:

Sim, eu usei muitas metodologias que meus professores falavam em sala de aula principalmente quando falavam que a gente precisa às vezes se adequar a realidade dos nossos alunos, não é só fazer do jeito que a gente acha que é certo porque nem sempre o nosso certo vai ser o que vai dar certo com eles, então eu aprendi em sala de aula com meus professores que muitas vezes falavam quando chegasse em sala de aula a gente tinha que se adequar a realidade deles e eu tive que fazer isso.

P4 identifica as **aprendizagens construídas na formação inicial** a partir da sua experiência com bolsista do PIBID E PROGEX.

Foram bem positivas e foi até um divisor de águas, porque no PROGEX eu trabalhei com Educação Infantil aquele processo de alfabetização, eu vi que aquela área não era

para mim, eu tinha que trabalhar com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio mesmo.

Eu percebi que a gente precisava de mais prática sim, porque principalmente quando eu fui para o PROGEX que era pra trabalhar com Educação Infantil coisa, que nunca tinha tido acesso antes, então eu vi teoria, li livros, li apostilas, para eu ir pra lá e tentar fazer alguma coisa. Quando eu cheguei lá, nos trabalhávamos com uma turma que precisava de reforço, o que era mais dificultoso ainda e eu vi que eu precisava era de prática, que talvez essa pratica só ia vir com anos em sala de aula, então isso não era para mim, eu tinha muita dificuldade para alfabetizar, eu admiro quem sabe alfabetizar, então esse processo não ficou para mim.

Em relação à dicotomia teoria e prática presente ainda nos cursos de licenciatura, é algo que precisa ser revisto, pois é comum ouvirmos de licenciando e licenciados que a teoria é uma coisa e a prática é outra, como podemos observar na fala da P4:

Porque eu acho que a teoria é importante no ensino, mas a prática é muito mais importante, porque só vai ter sentido para mim aquilo que eu realmente preciso, então eu preciso aprender a fazer Plano de Aula. Tá, eu vou dar meu jeito aqui, aqui dentro, mas se eu for para uma sala de aula, vou ver qual a necessidade do meu aluno pra eu planejar a minha aula. É bem diferente, ver qual é a necessidade dele, porque no estágio tu vais para lá e pergunta para a professora qual conteúdo trabalhar. Ela diz, dá essa aula aqui, não vê que às vezes nem é o que o aluno está precisando, porque não é a gente que vai lá para diagnosticar qual é a necessidades deles, trabalhar em cima disso, eu acho que deveria ser assim: professora se a gente pudesse ter tipo um bolsista na sala de aula, ele vivencia, ele ver o que o aluno precisa, quais são as dificuldades de cada turma. Eu acho que a gente poderia sim usar teoria aqui e ver na prática lá o que está faltando pra que aquele estagiário não aplique um Plano de Aula só porque o professor daquela turma mandou ver. Ele está com dificuldade pra aprender verbo, vamos montar então uma aula voltada pra ensinar verbo de uma maneira diferenciada, outra metodologia que não é o que a professora às vezes usa dentro da sala.

Em sua atuação P4 identifica **as práticas bem sucedidas que foram construídas a partir do Estágio Supervisionado e das atividades de ensino e extensão**

Bom, eu trabalho muito com gêneros textuais e eu aprendi com a senhora, isso ninguém tira da senhora, isso é um mérito seu. Eu vi que os gêneros textuais têm muitas funções no aprendizado do aluno. Meus alunos produziram, os mesmos que tinham dificuldades no ano passado com leitura e escrita, esse ano produziram para mim coisas maravilhosas eu deixei a escolha por conta deles, para escolherem o que realmente significava. Eu apresentei os gêneros, mas dentro dos gêneros tem alguma coisa que é mais significativo para o aluno, então meus alunos escolheram. “Professora, a gente quer falar sobre Receita Culinária, a gente pode fazer?” Pode, é um gênero. “Eu quero falar sobre a gente, não falar sobre comida chique, quero falar de comidas da nossa região”. É a realidade deles, não deixa de ser gênero, por isso não deixa de ficar um trabalho bem mais bonito, então eles produziram coisas que para eles tinham significados, produziram Fábulas, que é um gênero muito bom de trabalhar a leitura, a interpretação, escrita,

oralidade tudo dentro da Fábula, então os gêneros textuais foram de suma importância para eu desenvolver a escrita, a leitura, a oralidade na vida dos meus alunos. Hoje em dia eu olho os meus alunos, penso neles um ano atrás, meus bichinhos não sabiam interpretar direito, não sabiam escrever direito, eles produziram tudo isso para mim, eu fiquei muito feliz com o resultado. Claro que eles passaram por um processo longo de escrita e deu um trabalho enorme, mas só de eu ver que no final tudo deu certo, meu trabalho foi todo recompensado, eu transformei em livro artesanal as produções deles, como eu sou voluntária do Projeto Vaga-Lume eu aprendi a transformar os trabalhos dos meus alunos em um livro artesanal.

Ainda em relação a essas práticas, ela evidencia a importância do conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), mostrando que começou a desconstruir a visão dicotômica da teoria e prática, identificada anteriormente.

Dentre as teorias que a gente tem, eu acho que um professor para ser professor tem que saber o que os PCNs dizem, eu fico pasma quando vejo um professor não saber o que é, sendo que eu li bastante. No estudo das teorias eu li um PCN, então eu sei o quanto é importante e o quanto influencia o trabalho com os gêneros, por mais que tenha gente que diga que é bobagem trabalhar gênero textual, porque eu já encontrei muito isso. Sequência Didática também falam que é besteira. A gente vê, quando coloca em prática, que nada disso é besteira e que está amparada segundo os PCNs, está tudo ali e tem gente que fala que o gênero não serve para nada, às vezes nem tiveram acesso aos PCN para dizer isso.

Vale ressaltar a importância dessas práticas significativas no contexto onde trabalha, pois por se tratar de uma comunidade rural, possui especificidades que precisam ser consideradas, principalmente no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita:

Hoje em dia, vejo que os alunos da zona rural têm um certo interesse bem maior do que os da cidade que têm mais oportunidade de estudo. Nas escolas da cidade existem às vezes uma sala de computação, acesso à data show, acesso a uma sala digna para se dar aula com ar-condicionado. Meus alunos não têm acesso a tudo isso, nós não temos data show, ar-condicionado, nós temos um ventilador pra cada sala cheia de alunos e eu percebo que até no dia de chuva, se aqui fosse na cidade, que as escolas são bem próximas, eles faltam muito e que lá, meus bichinhos vêm de motor-rabeta. Em dia de chuva não faltam, estão todos lá todos os dias, eles podem ter um monte de dificuldade para aprender, mas eles estão lá todo dia, faça sol ou faça chuva, então eu vi que eles são bem mais interessados e essa barreira que existe ocasionada pelas dificuldades da localidade, da estrutura da escola, isso não mexeu em nada do interesse do estudo.

Eles têm vontade de mudar a realidade em que eles vivem, porque muitos são filhos de pescadores e agricultores, então a realidade dos seus pais talvez não seja o que eles queiram para eles agora, pois os pais deles talvez nem tiveram esse acesso que eles têm aos estudos, porque antigamente na zona rural ficava muito difícil para estudar. Hoje em dia, nós vamos até a zona rural levar conhecimento, então eu vejo que eles têm um

esforço maior, eu até entendo a parte que muitos alunos têm dificuldades, porque como que um pai vai ajudar se às vezes ele não sabe nem para ele. Para mim o que é importante é que um pai vá na reunião, se interesse em saber como é que está o filho na escola, eu vou entender a parte que ele não pode ajudar nas tarefas, mas eu vou querer cobrar dele que ele pegue seu filho e diga “eu não sei, mas vamos tentar fazer tua tarefa, se tu não sabes pergunta de quem sabe”, isso para mim vai ser importante e eu acho que vai incentivar o seu filho a aprender, mas mesmo que ele não saiba ler nem escrever, ele pode incentivar.

É interessante o incentivo e o interesse deles em ir à escola, mesmo com tanta coisa que eles passam, com tantas dificuldades, isso fez eu me interessar tanto por eles, em querer levar sempre o melhor, que a minha pós-graduação, eu tinha tanta área pra escolher, eu escolhi Educação do Campo. Perguntaram por que eu ia fazer Educação do Campo, eu escutei isso, respondi que trabalho com alunos que têm essa realidade, porque que eu vou estudar, me formar para levar alguma coisa melhor para eles, eu sempre tenho alguma coisa a aprender, não sei tudo, ainda estou aprendendo, então para mim eu estou estudando a minha pós justamente pensando neles.



FIGURA 07: Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro  
FONTE: Arquivo Pessoal

Outro ponto a ser evidenciado em relação ao contexto rural, é o deslocamento dos professores para as comunidades e como isso interfere no processo de tornar-se professor:

Nós recebemos uma taxa localidade, só serve mesmo para o transporte, e a gente acaba pagando bem mais do que gente recebe, na verdade. É isso que acontece, eu gasto mais ou menos em torno de uma hora pra chegar no meu local de trabalho, em torno de vinte a trinta minutos de rabetá, que pago mensalmente ao catraieiro. Mais uns quinze a vinte minutos, ou até mais, dependendo do período do ano, se é seca ou cheia, porque no período da seca a gente gasta quase em torno de três horas caminhando num deserto sem fim. Anda no deserto, depois entra na mata para chegar na escola. No período da cheia nós sofremos até chegar na escola, é um caminho longo e cansativo, mas o período da seca é o que mais desgasta, é muito cansativo e se a gente não tiver força de vontade e não botar na cabeça que a gente tem que fazer aquilo, a gente quer desistir.

Quando a gente chega, os meus bichinhos vão logo correndo, abraçando a gente, que até passa o cansaço, porque a gente chega tão cansado, mas às vezes eles recebem a gente tão bem que até vale a pena sofrer naquele caminho.

Eu posso falar que, apesar de todas as dificuldades que eu encontro para eu chegar, no local em que eu trabalho sou muito feliz trabalhando com meus alunos. Hoje aconteceu uma coisa interessante, meu aluno disse, “professora, amanhã eu não venho para a escola, eu vou pra roça”. Então eu falei, Cássio, tu tens que ir, quando tu retornares passo para ti o que tu perdeste. Ele falou, “eu vou trazer milho para a senhora, a senhora come milho?” Eu disse como, quando chegou no dia seguinte ele foi para a escola. Perguntei o que aconteceu e ele disse, “a gente não foi para a roça, hoje, professora, a gente só vai amanhã”, todo desconfiado. Está bem. Então ele falou, “como eu prometi que ia trazer milho e não fui para a roça, eu trouxe um monte de manga, que era a única coisa que tinha no quintal”. Então me deu uma saca cheia de manga para me agradar. Então eu disse muito obrigado, ele falou “ainda bem que a senhora gostou da manga” e me deu uma saca cheia se manga. Ele tinha 14 anos, a faixa etária deles é entre 11 até 18 anos, nosso aluno mais velho é uma exceção, pois tem 22 anos, porque vem repetindo ao longo dos anos, sempre acontece por algum motivo pessoal e ele tem que desistir, mas a nossa faixa etária é essa.

Observamos que as dificuldades do contexto rural, ao invés de desestimulá-la, lhe dá mais motivação para continuar e atribui ao carinho dos alunos a força para continuar. O trajeto descrito é desgastante, mas quando chega na escola a recepção dos alunos a deixa feliz com o seu trabalho.

Portanto, podemos afirmar que o início da docência da P4, apesar de ter tido desafios, por se tratar de uma escola situada na zona rural, conseguiu ir superando as dificuldades que se apresentaram mobilizando alguns conhecimentos aprendidos na graduação, bem como buscou estratégias para resolver situações para as quais não estava preparada.

Assim, identificamos como aprendizagens construídas na Formação Inicial a elaboração de projetos que partam de uma problemática da sala de aula. Outra aprendizagem que levou para a sua prática foi considerar a realidade dos alunos e considerar suas especificidades na hora de

planejar a aula. Também apontou a importância do conhecimento dos PCN para a sua prática no trabalho com os gêneros textuais, momento em que começou a desconstruir a dicotomia teoria e prática. Além disso, identificou as atividades desenvolvidas nas atividades de extensão do PIBID e PROGEX, evidenciando a importância de atuar na escola antes do estágio para vivenciar a realidade. Entretanto, traz a dicotomia teoria e prática, ainda presente nas Universidades.

Em relação às dificuldades do início da docência, o primeiro “choque de realidade” foi quando se deparou com alunos do 6º ao 9º ano que ainda não estavam alfabetizados e letrados. A segunda dificuldade foi o deslocamento para a escola, pois por se tratar de uma escola rural, enfrentava muitos desafios no caminho.

Finalmente, identificou como prática bem sucedida que foi construída a partir das atividades de estágio, ensino e extensão, o trabalho com os gêneros textuais para ensino da leitura e a escrita na perspectiva do Letramento de forma significativa para os alunos, que culminou na produção de um livro artesanal.

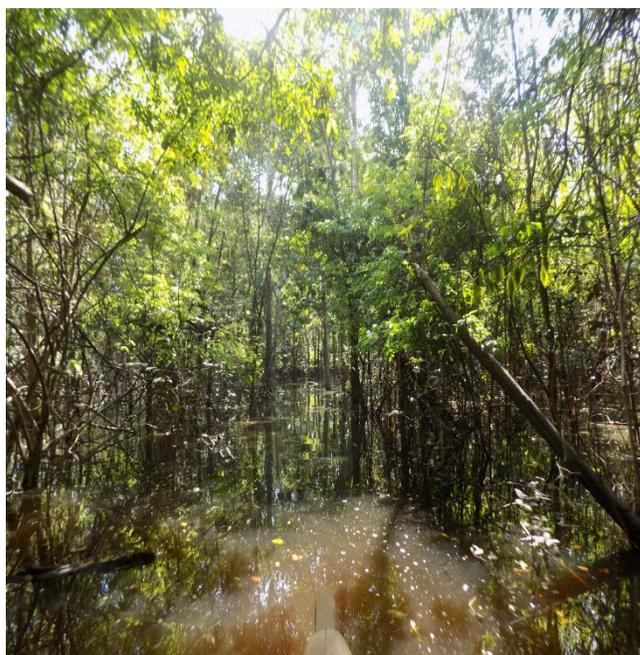


FIGURA 8: Trajeto na época da cheia

Fonte: Arquivo Pessoal

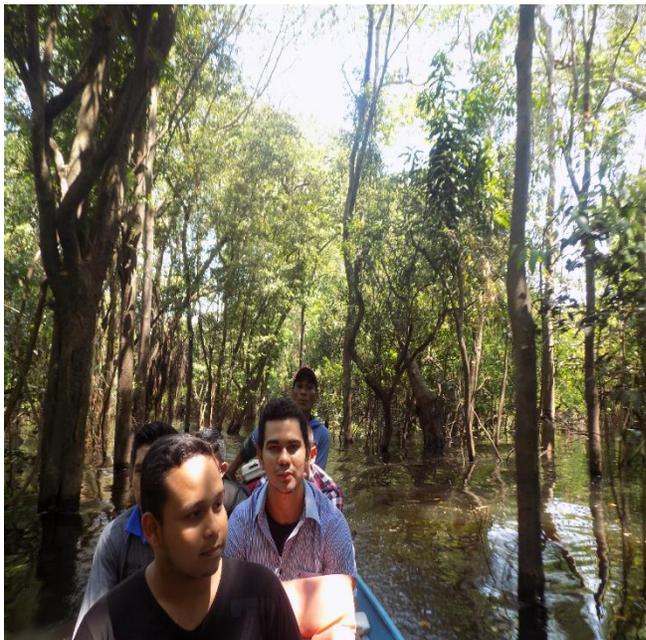


FIGURA 09: Transporte dos professores  
Fonte: Arquivo Pessoal

#### 4.5 O PERCURSO FORMATIVO DE P5

P5 tem trinta anos, é natural de Castanhal, no Pará, mudou-se para Tefé quando tinha quatro anos de idade, porque seus pais vieram em busca de trabalho. Explica que essa decisão foi tomada porque sua tia falou que era um lugar bom para trabalhar. No primeiro momento não tinham planos de permanecer no Amazonas, entretanto, as coisas foram acontecendo e aos poucos foram conseguindo estabilidade financeira, o que os fez mudarem de ideia. Ela sente-se muito feliz, como podemos ver no excerto abaixo:

Casei e estou muito feliz, tenho residência própria, sou muito feliz em morar em Tefé. Foi uma escolha minha, porque tive muitas oportunidades de ir para outros lugares, mas

escolhi morar em Tefé, gosto muito da minha terra natal, mas só para passeio, para morar eu não tenho nenhuma intenção de morar no Pará. Eu acho o Amazonas bem melhor para viver, a minha terra natal só para passeio. Ainda não tenho filhos, não pretendo ter agora, só daqui a alguns anos.

Sua trajetória como estudante começou no interior de Tefé, onde cursou a Educação Infantil em uma escola bem humilde. Explica que até a 4<sup>o</sup> série estudou no interior, primeiro porque não tinha a 5<sup>o</sup> série, e segundo porque seu pai era pastor e cuidava de uma igreja e na época sua mãe era gestora dessa escola:

Eu lembro que essa escola tinha apenas dois professores. O meu professor não cuidava só da 5<sup>o</sup> série, porque eu tenho lembranças, lembro que estudava com um menino de uma turma, se eu não me engano era da 4<sup>o</sup> série, lá só tinha até a 5<sup>o</sup> série, por isso, quando foi para fazer a 5<sup>o</sup> série, tive que vir para Tefé. Eu acho que morei aqui em Tefé uns três meses, na casa da minha tia (comunidade Santo Isidoro) e olha, aconteceu algo incrível nessa escola. Quando foi para estudar a 5<sup>o</sup> série, tive que vir com meu irmão, que era um ano mais velho, e me esperou, ele ficou atrasado um ano para poder vir junto comigo, então, a gente morou três meses com a minha tia e logo depois meus pais vieram que foi muito melhor para gente. Eu cursei da 5<sup>o</sup> série até o 2<sup>o</sup> ano do Ensino Médio aqui em Tefé, quando foi para cursar o 3<sup>o</sup> ano, os meus pais decidiram largar tudo e voltar para o Pará, acho que eu tinha uns 14 anos na época. Fomos para o Pará e eu terminei o meu 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio no Pará. O meu certificado saiu paraense, por causa disso.

Quando retornou para Tefé fez o vestibular para Letras, mas não queria ser professora, em virtude de presenciar a vida sacrificada de sua mãe, como podemos observar em sua narrativa:

Nós retornamos para Tefé, foi quando eu tive oportunidade de fazer o vestibular e passar para Letras, só que eu escolhi Letras, não porque eu queria ser professora, eu nunca quis ser professora, porque eu sempre via minha mãe trabalhar muito e achava que não recompensava, porque eu sabia que o que ela ganhava não dava para desfrutar tanto assim. Eu via que ela trabalhava muito, então não queria aquilo para mim, eu pensava em fazer Direito, porque eu queria ser advogada e ganhar dinheiro, esse era o meu pensamento. Entretanto, na época, a gente não tinha condições de ir para capital fazer Direito, então eu soube que poderia fazer Letras e no 4<sup>o</sup> ou 5<sup>o</sup> período fazer a reopção de curso para Direito, já que a UEA em Manaus tinha. Foi por isso que escolhi Letras, só que quando foi no 4<sup>o</sup> semestre, quando participei do Programa de Iniciação Científica (PAIC) com a profa. Veronica Prudente, eu já comecei a me encantar com essa área de pesquisa em Literatura, e assim as coisas foram mudando a partir daí, tanto que eu cheguei a pegar essa ficha de reopção de curso, mas quando comecei o estágio, eu disse, não, é isso que eu quero. Foi quando eu tive a primeira experiência na escola GM3, no meu estágio para os Anos Finais do Ensino Fundamental e me encantei assim com a sala de aula. E olha que as salas que eu ia, não eram fáceis, eu me sentia bem

ajudando, tinham aulas aquilo me fazia bem, então peguei a fichinha que tinha a reopção de curso e desisti. Foi quando eu realmente comecei a sonhar com esse mundo da educação, por causa disso, foi incrível, porque eu esqueci a questão do salário, eu já nem ligava mais para isso, porque aquilo me encantou, aquela possibilidade que eu tinha de levar conhecimento, de ajudar alguém a conhecer algo novo, então foi isso que realmente me encantou. Quando eu fui para o estágio no Ensino Médio, na Escola Estadual Gilberto Mestrinho, que era na época uma escola bem organizada, eu pude conhecer professores que fazem um trabalho extraordinário no ensino de Língua Portuguesa. Quando comecei a ir para os eventos, eu disse, eu só não quero ir, só não quero sala de aula, eu quero aquilo, eu sempre quis assim estar nos eventos, estar em uma mesa como aquela, eu sempre quis aquilo para mim, foi quando eu realmente decidi participar dos eventos pra publicar, já pensava em fazer o Mestrado para não parar e foi legal.

Quando foi no final do ano de 2013, abriu o edital para o Mestrado, eu disse, eu vou fazer, mas sei que não vou passar, porque eu não tenho tempo de estudar, mas eu vou fazer. Eu chegava da comunidade, eu ia ler super cansada, mas eu disse, eu vou, lembro que na época eu me inscrevi no da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e no da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), só que deixei para pagar o da UFAM na última hora e o banco ficou o dia todo sem sistema, eu lembro que encontrei a profa. Terezinha lá na praça e ela disse “ não desiste não, faz o da UEA”. Então fui fazer o da UEA e deu certo, quando eu soube que passei estava lá na comunidade, na escola, quem ligou para mim foram umas amigas minhas, elas também trabalham aqui, a Sara e a Flávia. Elas ligaram dizendo “Amiga, queres saber uma boa notícia?” Eu quero. “Tu passaste no Mestrado”. Eu já fui chorando, quando eu cheguei em casa, quase sete da noite, minha mãe já saiu no portão chorando e me abraçando. Quando foi no outro ano, o meu irmão, que tinha se formado em História no mesmo ano, resolveu ir junto pra Manaus, ele também tinha tentado o Mestrado na UFAM, mas não conseguiu, então ele começou a cursar Direito e eu fui estudar com bolsa. Eu acho que desde que eu consegui a bolsa, por muito tempo, contando com os dois anos de faculdade e dois do mestrado, foram quatro anos vivendo de bolsa, porque na época que eu comecei a faculdade eu trabalhava em uma loja e quando eu comecei o PAIC eu deixei, eu fiquei só com a bolsa e lá em Manaus, com a minha bolsa, eu acho que vivemos assim um ano e pouco.

Em relação às **dificuldades no início da docência**, vivenciou o primeiro “choque de realidade”, ao deparar-se com séries para as quais não estava habilitada. Trabalhou com uma turma do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na qual encontrou alunos que não sabiam ler e escrever. Esse fato é comum nas comunidades rurais:

Tudo aconteceu muito rápido, quando concluí a faculdade em 2013, antes de passar para o Mestrado, no início de 2014, a profa. Eliete, que é nossa colega, chegou na minha casa, no mês de janeiro, eu recém-formada, sem trabalho, querendo trabalhar, mas não tinha onde, o prefeito que tinha acabado de ganhar as eleições a gente não conhecia, não tinha oportunidade, Ela chegou em casa e disse “ tu queres trabalhar?”, Sim, claro, com certeza. Mas tem um problema, não é na cidade, é lá na comunidade, é longe. Eu disse, mas qual comunidade? Ela disse “Lá no Santo Isidoro”. Gente, eu vivi minha infância lá, eu comecei os meus estudos lá, minha mãe foi gestora de lá, meu pai foi presidente da comunidade, todos me conhecem lá, e a minha infância foi lá. Na hora eu disse que eu queria, não queria nem saber quanto era o salário. Ela disse, “Só que tem algo legal, são dois horários, a gente vai ganhar o dobro, a gente ganha mais por causa do transporte”. Eu fui, e foi uma aventura para nós duas. Nós passamos o ano todinho, nós

íamos de manhã, voltávamos à tarde, nós almoçávamos na escola. No horário da manhã, era o 4º ano, eu tinha que ministrar todas as disciplinas, só que enfrentei um grande problema com essa turma, porque eram trinta alunos e eu lembro que apenas cinco alunos sabiam ler. Eu confesso que eu não tenho habilidade para alfabetizar, eu me senti frustrada, porque eu não conseguia, tanto que quando chegou no meio do ano, acho que julho, a profa. Eliete, que era apoio pedagógico, estava muito cansada e eu estava me sentindo assim frustrada e ela queria ir para a sala e eu queria sair. Eu disse, Eliete, eu não consigo trabalhar, reconheci que eu não conseguir alfabetizar os meninos, ela disse, “então vamos trocar” e eu disse vamos. Você vem para a sala e eu fico no apoio, então nós trocamos. Foi algo legal, porque ela queria ir e eu também queria sair, então a gente trocou e terminei o ano como apoio pedagógico, no turno da manhã. À tarde era 6º, 7º, 8º e 9º ano, só que Língua Inglesa, porque a Língua Portuguesa era da profa. Eliete, então eu não comecei ministrando aula de Língua Portuguesa.

O segundo “**choque de realidade**” apenas mudou de cenário, pois agora trabalhava em uma escola na área urbana, mas o problema foi o mesmo, encontrou novamente alunos que não sabiam ler.

Incrível, esse ano não, ano passado, eu encontrei na escola em que estava, alunos do 6º ano que não sabiam ler, o número era bem reduzido. Eu conversei com várias pessoas sobre isso, eu não me sinto preparada para ensinar, eu conversava muito com a Cristina que já tinha feito Pedagogia, ela tinha tanta técnica para alfabetizar que eu ficava encantada com tudo que ela criava para trabalhar com os meninos. Esse conhecimento eu não tinha e acredito que nunca busquei, porque eu imagino que se eu tivesse, por exemplo, cursado uma disciplina específica sobre isso, como eu tive Didática, mas um olhar voltado para essa questão da alfabetização, acho que não teria largado no meio do ano a turma. Pensando assim, realmente a gente sai com essa carência, de realmente não ter algo específico, até porque ano passado, não só no 6º ano, mas no Ensino Médio, tinham meninos que não sabiam ler, há uma carência e é séria essa questão que a gente acabou de falar, essa questão do que a gente encontra lá.

Quanto às **aprendizagens construídas na formação inicial** e sua contribuição para o início à docência, P5a identifica os conhecimentos construídos a partir das disciplinas.

Com relação aos conhecimentos sim, quando peguei o Plano de Curso, olhei e disse, legal, tenho o conhecimento sobre isso. Mas se eu levar em consideração a questão de disciplina de aluno, a realidade aqui é diferente, porque lá o número de alunos era menor no fundamental e eu não enfrentava nada disso. Parece que eu comecei ano passado, mas eu tenho um ano anterior, que foi na comunidade, mas geralmente quando eu começo a falar, eu não sei por que, mas eu começo a falar do ano passado para cá, porque foram duas realidades diferentes. Em 2014, foi em uma escola pequena, os alunos não tinham essa questão de trazerem tantos problemas. Mas com relação ao conhecimento, eu me sentia preparada para enfrentar a realidade, eu acho que eu estou me preparando aos poucos, a cada dia eu aprendo a lidar com a realidade que a gente tem. Acho que essa preparação eu ganho todos os dias, todos os dias eu estou me preparando para me desempenhar melhor em relação a essa realidade que a gente enfrenta.

Outra aprendizagem construída ocorreu na disciplina de Estágio Supervisionado, identificando-a como marcante:

Foi o que mais marcou, tanto que eu gostava demais das aulas de estágio, para mim era um encanto. tinha aula que lembro meus colegas achavam muito chato, era para assistir uns vídeos sobre técnicas de ensino e aquilo me encantava, até hoje tenho os cadernos. Eu anotava os vídeos, eu lembro que tinha um vídeo que era estratégia para o ensino de Língua Inglesa e eu tenho esses pontos bem anotados. Com relação ao ensino, as disciplinas de estágio, houve algumas questões, por exemplo, aulas em que foram ministrados alguns conteúdos que ficaram muitos confusos na minha mente. Eu saí da faculdade sem realmente ter aquilo consolidado e ao me preparar para as aulas, eu ficava meu Deus, era isso e eu não entendia, agora eu entendo.

Até porque o estágio foi encantador, porque eu era estagiária todos os alunos gostavam de mim e hoje eu sei o que é isso, tem alguns estagiários que passavam alguns dias na sala fazendo tudo bonitinho, tudo legal, eles gostam muito e o professor é visto como o chato, porque está todo o dia ali, mantendo uma disciplina com eles, hoje eu entendo isso, porque eu tenho que fazer.

Eu acredito que o estágio nos Anos Finais do Ensino Fundamental foi muito a realidade, porque as salas eram superlotadas aqui no GM3 e o que eu achei mais legal foi o domínio de duas professoras que tinham naquela turma. Eu acompanhei essas duas professoras e fui acompanhar o terceiro professor, ele não conseguia, só que assim era tido como legalzinho e elas não, eram as professoras chatas, só que elas conseguiam manter o domínio da sala, conseguiam fazer com que a aula acontecesse, entende, essa questão dessa postura mesmo diante da turma, isso foi algo que realmente me impressionou, essa realidade da indisciplina dos alunos, da superlotação das salas.

Tinha coisas que eu não entendia, mas a gente passa a refletir depois. Eu lembro que nas aulas de estágio a gente teve que ministrar umas micro aulas, que tinha que leva em consideração conhecimentos que o aluno trazia, mas como eu ia ver isso, se eu não conhecia, então eu faço isso hoje nas minhas aulas que é valorizar o conhecimento que o meu aluno tem, fazer perguntas no início da aula.

Na sua narrativa, a professora reflete sobre dois momentos formativos, o primeiro ocorre no momento do estágio na escola, o segundo na disciplina de estágio. O processo reflexivo potencializado pelas narrativas permite a compreensão dos conhecimentos construídos nas experiências formadoras e que foram significativas para os professores em formação.

Além do Estágio Supervisionado, P5 identifica também as aprendizagens construídas a partir da disciplina de Didática:

Na disciplina de Didática, a professora Neide trouxe o que eu gosto muito de fazer na minha aula, que são as dinâmicas. Lembro que ela trabalhava muito com isso e foi também a disciplina que eu pude entender as fases que as crianças passam com relação à construção do conhecimento. Eu passei a entender, por exemplo, que hoje meus alunos do 6º ano têm uma facilidade muito grande para aprender através do manipulável, por

causa da idade e eu lembro que eu vi isso em Didática, e que inconscientemente, eu acabo levando para as minhas aulas o que acabei vendo em todas as disciplinas.

Além das aprendizagens citadas acima, P5 teve uma experiência que marcou positivamente o seu início na docência. Perante uma situação com um aluno, o gestor teve um posicionamento que a surpreendeu:

Ontem aconteceu algo bem legal, a gente teve uma reunião porque tem problemas na escola, tem meninos que a gente não consegue alcançar, que traz problema grave. Achei bem legal a fala do gestor, “nós não vamos dar a transferência desse menino, nós iremos resolver”. E continuou, “a nossa missão é essa”. Aquilo me tocou, porque um dia eu tive uma turma, que foi o 6º ano 02, que tinha problemas com a questão da aprendizagem, era um nível muito baixo mesmo. O que nós fizemos? Fizemos um conselho, eram 15 alunos com problemas, chamamos os pais para conhecer a realidade e eu como professora pude entender porque aquele aluno agia daquele jeito e porque ele não conseguia aprender. Tinha um aluno muito calado e não fazia nada, e eu de certa forma, aprendi esse ano a entender, a estar próximo, a conversar, a perguntar se estava tudo bem, como é que vai em casa. Isso eu aprendi faz pouco tempo, porque eu passei depois daquele conselho a ver o quanto é importante essa aproximação, realmente conhecer. Agora no 3º bimestre, as notas foram ótimas, os meninos produziram textos que eu nem acreditei. A professora de Matemática produziu com eles uma avaliação discursiva, foi História em Quadrinhos e ela trouxe para eu olhar. Disse, “fiquei encantada com o 6º ano 02, foi muito melhor do que o 6º ano 01, que é uma turma de uma família mais estruturada”, e aquilo me encantou, porque foi após esse conselho que a gente conversou com os pais e mostrou o quanto era importante que eles acompanhassem os filhos. Conteí minha história para eles, falei da importância do apoio da família, o gestor também falou para eles, parece que abriu os olhos do pai, da mãe, eles falaram e agradeceram. A gente falou sério com eles.

Observamos a importância do trabalho coletivo na escola envolvendo a família para a resolução dos problemas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, não transferindo o problema para outra escola e sim, tentando resolvê-lo. A partir de sua narrativa percebemos que nesse momento P5 refletiu sobre a importância de conhecer os alunos, buscando entender alguns comportamentos presentes na sala de aula, pois é muito fácil apenas apontarmos os problemas, o difícil é propor soluções para resolvê-los. O mais importante foi que essa intervenção trouxe resultados positivos, não só para um aluno, mas para a turma toda, refletindo nas outras disciplinas.

Ainda em relação à participação da família na escola, destaca-se na fala de P5 a prática que se tem na escola de aproximar os pais da vida escolar dos alunos:

Outra coisa legal lá nessa escola em que eu estou é que o pai é chamado atenção, eu vivi uma experiência que eu nunca tinha tido na minha vida, eu olhava e o pai de cabeça baixa, reconhecendo que estava errado. No final, tanto ele se comprometeu em acompanhar o filho, porque ele deixava o filho na porta da escola lá embaixo e ia embora, não entrava, quando a gente comunicou que o filho estava a semana inteira que não ia, ele se admirou porque todo dia deixava o menino, ele tem 11 anos. Hoje, graças a Deus, esse pai acompanha e entra na escola e é muito legal quando isso acontece.

Indagada sobre as lacunas da formação inicial, aponta o pouco tempo do estágio e evidencia a importância do PIBID para a inserção na realidade antes do estágio:

Porque o que me aproximou mais da realidade, como a gente já falou, foi o estágio, certo, só que eu acho que foi um período muito curto. Na época da minha graduação, tinha o PIBID, eu acho que esses meninos que estão no PIBID, estão tendo algo que eu não tive e que se um dia eles forem para a sala de aula, eu acredito eles vão estar não totalmente preparados, mas já vão ter visto a realidade, algo que eu só pude ver no estágio. Eu acho que essa questão de você estar mais próximo da realidade, de você sair da sala de aula da graduação e ir até a escola, eu acho que isso deveria ter acontecido antes do estágio, é por isso que eu acho que para quem está hoje no PIBID é bom, mas na minha época eu só tive contato no estágio, porque com relação à preparação de conhecimentos mesmos específicos, acredito que nós tivemos uma base muito boa de conhecimentos.

Em seu início da docência, P5 identifica **práticas bem sucedidas que foram construídas** a partir das atividades de ensino:

Tem coisas que foram feitas na minha turma durante a graduação que eu já fiz com meus alunos, tipo esse projeto que eu desenvolvo em relação à leitura, a gente fez algo muito parecido na disciplina Literatura Infância Juvenil com Monteiro Lobato, então de certa forma, isso acaba trazendo ideias de como eu devo realizar uma atividade assim, até porque eu ainda tenho todo o material da minha graduação e eu recorro a esse material, muitas vezes, muitas vezes mesmo, não só material digital mas eu tenho as minhas apostilas, eu sempre recorro. Ano passado, quando ministrava aula no Ensino Médio, recorri muito ao material que eu tinha da graduação para as aulas de Literatura.

Observamos no início da docência da P5 que ela conseguiu mobilizar conhecimentos adquiridos na formação inicial, entretanto apontou como lacunas da formação inicial o pouco tempo de estágio e a relevância do PIBID para o conhecimento da realidade antes do período do estágio. Podemos afirmar que, em relação às aprendizagens construídas na formação inicial e sua contribuição para o início à docência, ela identificou os conhecimentos construídos a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado (Plano de Curso) e Didática (dinâmicas e fases das crianças). Além das aprendizagens citadas acima, teve uma experiência que marcou

positivamente o seu início na docência que foi o posicionamento do gestor frente à situação de alunos com problemas, que ao invés de transferi-los resolveu reunir os professores e chamar os pais. Em relação às dificuldades no início da docência, vivenciou o primeiro “choque de realidade” ao deparar-se com séries para as quais não estava habilitada no seu primeiro ano de docência. O segundo “choque de realidade” apenas mudou de cenário, pois agora trabalhava em uma escola na área urbana, com alunos do 6º ano, mas o problema foi o mesmo, encontrou novamente alunos que não sabiam ler. Já em relação às práticas bem sucedidas, identifica as que foram construídas a partir das atividades de ensino nas disciplinas de Literatura Infanto-Juvenil, que serviu de referência para o trabalho com Monteiro Lobato.

Esses depoimentos de iniciantes nos fazem refletir que é preocupante a redução de pesquisas sobre a formação inicial dos professores que os estudos de André (2010) apontam. Assim, se a ênfase na pessoa do professor apontada nesses estudos é positiva, a redução dos trabalhos num cenário em que a sociedade se transforma em ritmo vertiginoso, parecem insuficientes para promover mudanças significativas e que correspondam às reais necessidades da profissão. Aqui podemos citar como exemplo os desafios no trabalho com a norma culta e coloquial da língua e a dificuldade em encontrar o equilíbrio entre a correção da linguagem e o respeito às comunidades e suas famílias, preservando a especificidade regional sem deixar de ensinar o uso da norma. Isso fica muito evidente nas falas de vários participantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos ser importante, ainda na formação inicial, a rememoração das experiências vivenciadas pelos professores em sua trajetória e que foram significativas para a construção de novos conhecimentos. Segundo Cunha (1997) como professores construímos nossa prática a partir de várias referências como sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Por meio da narrativa cada um dos participantes da pesquisa foi descobrindo os significados atribuídos aos fatos que viveu e, assim, esperamos que na perspectiva apontada por Cunha foi reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

Não podemos deixar de menciona o entendimento de Souza (2006) sobre a reflexão sobre o processo de formação como uma reflexão profunda sobre o seu lugar do sujeito ao formar-se. Nesse processo o sujeito de refletir sobre seu processo de formação, atribuímos novos significados aquela realidade experienciada e que podem modificar a própria realidade, por exemplo ao apresentar as perspectivas para o futuro, o planejamento de novas ações.

A análise das narrativas de cinco professores iniciantes, egressos do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa do Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas apontam: a) aprendizagens construídas, na perspectiva dos egressos do curso de Letras, na formação inicial e em outros processos formativos e como elas foram mobilizadas (ou não) no início da docência; b) dificuldades do início da docência, como eles as enfrentam e se identificam subsídios da formação inicial para o seu enfrentamento; c) Práticas desenvolvidas pelos iniciantes, que eles consideram como bem sucedidas, e que foram construídas a partir das experiências vividas na formação inicial e em outras experiências formativas.

Nesse sentido, merecem destaques alguns resultados que dialogam com os estudos apresentados nas referências teóricas com relação ao processo de formação.

- a) A família é sempre evocada e influencia as decisões tomadas tanto na trajetória escolar quanto nas escolhas profissionais;
- b) Foram identificadas as aprendizagens construídas na formação inicial a partir de algumas disciplinas como as práticas bem sucedidas que foram construídas a partir do Estágio Supervisionado e das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- c) O importante papel do professor supervisor de estágio, o que pode tornar menos difícil esse momento, em que o estagiário precisa assumir a função de professor para ministrar as suas regências;
- d) A relevância de iniciativas como o PAIC e Monitoria Acadêmica e, principalmente, PIBID para a inserção dos acadêmicos nas escolas ainda no início da graduação;
- e) A superficialidade na abordagem de alguns conteúdos que não foram trabalhados suficientemente;
- f) A fragmentação das disciplinas ainda presente na Matriz Curricular do Curso de Letras;

Quanto às dificuldades destacam-se:

- a) A sistemática de atribuir classes para o professor fora de sua área de formação, comum não somente em Tefé, mas no estado do Amazonas como um todo;
- b) O contato com os alunos, sentimento de insegurança com o público que iria encontrar;
- c) As dificuldades na leitura da maioria dos alunos;
- d) O trajeto para chegar na escola: quando chovia o “banzeiro” (quando o rio fica agitado e se formam grandes ondas) ficava forte e corria o risco de alagar a embarcação, então os professores tinham que parar na beira do rio e ficar lá horas esperando o tempo passar, pegando chuva e correndo risco.

Finalmente, destaca-se a importância do Centro de Estudos Superiores de Tefé, da Universidade do Estado do Amazonas que por estar situado em uma região estratégica, considerada como fronteira, pois localiza-se no meio da floresta amazônica, consegue atender a pequenos municípios do seu entorno que só oferecem educação até o Ensino Médio, o que faz com que os jovens que almejam cursar nível superior encontrem essa oportunidade em Tefé. Desta forma, a importância dos projetos que considerem a realidade dos alunos e suas especificidades na hora de planejar a aula são as práticas de formação mais valorizadas pelos egressos para subsidiar seus planos de ensino.

Diante de todo o exposto, consideramos de grande valia explicitar as contribuições desta pesquisa para a reflexão sobre a formação inicial na trajetória de professores da Licenciatura em Letras e as implicações da formação inicial no processo de iniciação à docência dos egressos do curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tefé, estado do Amazonas. Essa temática teve origem e se consolidou durante alguns anos da minha atuação como docente da instituição, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, e se tornou narrativa de minha vida profissional com a escrita do meu Memorial de Formação em uma disciplina do Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, em 2016, momento em que foi possível reorganizar as experiências que foram significativas para a minha formação, contribuindo para melhor entender as crenças e concepções (re) construídas no processo de tornar-me professora. Importa ressaltar a importância deste doutoramento como coroação de uma trajetória de muita luta e dedicação ao ensino, especialmente ao ensino público.

A própria trajetória da pesquisadora repleta de percalços e recomeços foi fundamental para a escolha de meu tema de pesquisa e para a dedicação que sempre tive ao ensinar e acolher meus alunos de graduação do curso de Licenciatura em Letras. Um percurso em que o estudo, a observação e a execução prática das teorias aprendidas foram fundamentais para estabelecer processos de formação docente que se confirmaram satisfatórios, conforme os resultados desta pesquisa que ora se interrompe, mas não se encerra, pois muitos outros caminhos de formação docente ainda precisam ser construídos e muitos saberes educacionais da Amazônia precisam ser compartilhados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

AMAZONAS, Universidade do Estado do. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Língua Portuguesa**. Manaus: UEA, 2016.

AMAZONAS, Universidade do Estado do. **Resolução Nº53/2015-CONSUNIV/UEA** de 09 de outubro de 2015.

AMAZONAS, Universidade do Estado do. **Regulamento do Estágio Supervisionado**, 2017.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set-dez. 2010.

AROEIRA, Kalline Pereira. **Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola**. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). *Estágios Supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>

BRASIL. Parecer n. 9/2001, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>.

BRASIL. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**, e o art. 18 da Lei no. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>

BRASIL. Parecer CNE/CP 27/2001 de 02/10/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>

BRASIL. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as **Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 9/2001, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 15, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, 2005**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº2, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192.pdf](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192.pdf)>.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília. MEC/SEF, 1998

CANÁRIO, Rui. **A prática profissional na formação de professores**. Inafop. Formação profissional de professores no ensino superior. Universidade de Aveiro, 2000.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 1999.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da Zona Rural em Início de Carreira: Narrativas de Si e Práticas de Formação**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2014.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set-dez. 2010

FLORES, M. A. **Formação e Desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra, Almedina, 2014.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan-abr. 2014.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: UNIJUI, 1998.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Edições Don Quixote, 1992. p. 93-114.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memorial de Formação** – Registro de um Percurso. s/d. Disponível em : <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

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

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista Narrativa**. In: Bauer M. W., Gaskell G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In PICONEZ, Stela C. B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. In: PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira da Educação, N° 19, ANPED, 2002 n. 19, p. 20-28.

LIMA, Maria Socorro Lucena; COSTA, Elisângela André da Silva. A formação do trabalho para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos: lições do estágio curricular supervisionado. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios Supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

LÓPEZ CARRETEIRO, Assunción. Ensinar o ofício do ensino: um ofício da alma. **RIAAE Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 917-927, jul./set., 2019

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

MARCELO GARCIA, Carlos. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, n. 30, 2002. p. 27-56. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>>.

MARCELO GARCIA, Carlos . Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciência da Educação**. Lisboa, v.8, jan./abr. 2009. Disponível

em:<[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 maio 2013.

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional**: algumas características. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>

MIZUKAMI, M.G.N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos – SP: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**. UFSM, Santa Maria - RS, v.29.n.2 jul/dez 2004, p. 33-49. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2016.

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto. In: NÓVOA, Antonio (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as Histórias da sua vida. In: **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto, 2013.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública (UFMT)**, v. 20, p. 289-305, 2011. Disponível em: <[www.periodicoscientificos.ufmt.br](http://www.periodicoscientificos.ufmt.br) >.

OLIVEIRA, R. M. M. A; GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação, **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 3, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; SOUZA, A. P. G.; MAGALHÃES, E. G.; MONTEIRO, F. M. A. Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 25, n. 60, p. 631–656, 2016. DOI: 10.29286/rep.v25i60.4090. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4090>. Acesso em: 8 jun. 2022.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 24 ed. Campinas, Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. do S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de Mentoria *online*: espaço para desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr.2008.

RODRIGUES, L. G. Estaleiros artesanais: homens e barcos na construção de uma economia das águas. **Estação Científica (UNIFAP)** Macapá, v. 1, n. 2, p. 85-97, 2011.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objecto de pesquisa - contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCar, v.1, n.1, set. 2007, p. 50-118.

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

SOUZA NETO, S. de, CYRINO, M., & Borges, C. (2019). O Estágio Curricular Supervisionado como Locus Central da Profissionalização do Ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, 32(1), 52-72. <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Granada (Esp). Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v.9, n.2, 2005. Disponível em: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15244/1/rev92ART1.pdf>>.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEEMAN, S. **El Proceso de llegar a Ser Profesor**: un análisis de la formación inicial, in. A. VILLA (coord.), *Problemas e Perspectivas de la Funcion Docente*, Madrid, Narcea, 1988.

XAVIER, MÍRIAN. **A aprendizagem profissional da docência de professores de ciências e biologia**: um estudo por meio das histórias de vida. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MT, 2014.

ZABALZA, M. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2015