



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

ALESSANDRA TOMÉ CAMPOS

NARRATIVAS DE PROFESSORES NO ENSINO TECNOLÓGICO

MANAUS

2015

ALESSANDRA TOMÉ CAMPOS

NARRATIVAS DE PROFESSORES NO ENSINO TECNOLÓGICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, na Linha de Pesquisa de Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico

ORIENTADOR: PROFº. DR. AMARILDO MENEZES GONZAGA

MANAUS

2015

ALESSANDRA TOMÉ CAMPOS

NARRATIVAS DE PROFESSORES NO ENSINO TECNOLÓGICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, na Linha de Pesquisa de Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico

Aprovado em 30 de novembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Prof^a. Dr^a. Rosa Oliveira Marins Azevedo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Prof^a. Dr^a. Ierecê Barbosa

Universidade do Estado do Amazonas - UEA

A minha mãe pelo suporte amoroso, a minha irmã pela sua generosidade e ao meu pai que, embora não esteja mais aqui fisicamente, sempre esteve e estará presente através das palavras e ensinamentos que deixou

AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde e sabedoria para conduzir este processo.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, pelo apoio e oportunidade propiciada para a realização da pesquisa.

À coordenação do MPET e ao meu orientador Amarildo Menezes Gonzaga por todos os ensinamentos que ultrapassam as questões cognitivas.

A todos os professores do MPET por toda dedicação e comprometimento.

À prof.^a Dr.^a Rosa Oliveira Marins Azevedo e à professora Dr.^a Ierecê Barbosa pelas contribuições e disponibilidade.

Aos colegas do Mestrado, que me oportunizaram fazer parte das suas vidas e permitindo que outras pessoas também conheçam suas histórias.

Aos colegas do GEPROFET pelas trocas, parcerias e compartilhamento.

Aos colegas do Curso de Publicidade Marcelo, Davi, Ana e Rafael pelas novas aprendizagens construídas.

À Secretaria do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico do IFAM, Sara Gonçalves, Larissa Barreto e Nedy Casara, que sempre nos atenderam muito gentilmente.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), por contribuir para que eu pudesse me dedicar ao Mestrado, por meio da bolsa concedida.

A minha família por todo o apoio em diversos momentos de alegrias e adversidades.

RESUMO

O presente trabalho é resultante de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAM-Campus Centro) que teve como objetivo compreender narrativas de professores em formação, alunos e pesquisadora no referido mestrado, para obtenção de indicadores, que foram utilizados como referenciais, na elaboração de uma estratégia pedagógica, possível de ser utilizada em processo formativos de professores no Ensino Tecnológico. Visando o alcance deste objetivo, no primeiro momento, buscou-se estabelecer um paralelo entre o registro da narrativa de vida da pesquisadora, suas vivências no primeiro ano do MPET com as bases teórico-epistemológicas sobre Pesquisa Narrativa subsidiada por teóricos como Clandinin e Connelly (2011), Ricoeur (2010), entre outros. Num segundo momento, realizou-se Análise Textual Discursiva (ATD), utilizando como subsídios teóricos Moraes e Galiazzi (2011) e tomando como material de análise as narrativas de vida dos professores em formação na primeira turma do mestrado em estudo. Como métodos e técnicas, foram utilizadas pesquisa bibliográfica de obras referentes à Pesquisa Narrativa, formação de professores e Ensino Tecnológico, realizou-se observação participante natural que se mostrou adequada ao objetivo proposto uma vez que a pesquisadora fez parte do grupo de professores, sujeitos da pesquisa. A coleta dos dados foi realizada a partir de momentos de observação das aulas realizadas no primeiro ano de formação no MPET, do II Colóquio e do Seminário de Projetos a partir dos quais foram feitas anotações de campo do tipo descritiva e reflexiva, registros por meio de fotografias, gravações de som e imagem dos referidos momentos de observação. Tomando como base os indicadores, emergentes deste processo de ATD, evidenciou-se o potencial das narrativas em contribuir para formação de professores, e a partir disso, procedeu-se a elaboração do site/blog Narrativas no MPET (www.narrativasnomept.com). Por fim, espera-se que com utilização desta estratégia, por meio do desenvolvimento dos temas propostos e a partir das atividades de interação disponíveis no referido site/blog, possam surgir encaminhamentos para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa, Formação de professores e Ensino Tecnológico

ABSTRACT

This work is the result of research done in the Professional Master in Technological Education (MPET) at the Federal Institute of Education, Science and Technology (IFAM-Campus Center) with the main question understanding teachers narratives in training, student and researcher in said master to obtain indicators, to be used as reference for the preparation of a resource, it can be used in training teachers process of Technological Education. Aiming to reach that goal, at first, we tried to establish a parallel between the of the researcher's life story, his experiences in the first year of MPET with the theoretical and epistemological foundations on Narrative Research subsidized by theorists like Clandinin and Connelly (2011), Ricoeur (2010), among others. Secondly, there was Discursive Textual Analysis (ATD), using as theoretical support and Galiazzi, Moraes (2011) and for an analysis of equipment, the narratives of life of teachers in training the first group of master's. As methods and techniques have been used bibliographical research works concerning the Narrative Research, teacher training and Technological Education, held natural participant observation that was adequate to the proposed objective since the researcher is part of the group of teachers, subjects research. Data collection was conducted from moments of observation of classes held in the first year of training in the MPET, the II Conference and Project Seminar from which were made field notes of descriptive and reflective type, records through photographs, sound recordings and image of said time of observation. Based on indicators emerging from this process ATD, it showed the potential of narratives in contributing to teacher training, and from there, we proceeded to the preparation of the site / blog Narratives on MPET (www.narrativasnomept.com) as a possible resource to contribute in formation process of teachers who work in Technological Education. Finally, it is expected that with the use of this resource through the development of the proposed topics and from the interaction activities, arising referrals for future research.

Keywords: Narrative Research, Teacher Training and Technological Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD- Análise Textual Discursiva

CAET – Centro de Ensino Tecnológico Lindolfo Collor

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

DIPESP-CMC-Diretoria de Pesquisa de Pós-Graduação

IEA- Instituto de Educação do Amazonas

IFAM- - Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

ETFAM- Escola Técnica Federal do Amazonas

EPT-Educação Profissional e Tecnológica

FAPEAM- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

FUCAPI – Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação Tecnológica.

GEPROFET- Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOOC-Massive Open Online Course

MPET- Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico

PIBIC-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPGI-Pró-reitora de Pesquisa Pós-Graduação e Inovação

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

TIC- Tecnologia da Informação e Comunicação

UFAM- Universidade Federal do Amazonas

UNED- Unidade de Ensino Descentralizada

URNAE- Uso de Recursos Naturais para o Ensino URNAE

ZFM-Zona Franca de Manaus

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Códigos emergentes.	73
Quadro 2- Caracterização dos professores sujeitos da pesquisa.....	74
Quadro 3- Categorias, subcategorias e códigos.	76
Quadro 4-Estruturação do blog.....	164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Palavras com sentidos semelhantes -agrupamento 1.	69
Gráfico 2- Palavras com sentidos semelhantes-agrupamento 2.	70
Gráfico 3- Palavras com sentidos semelhantes-agrupamento 3.	70
Gráfico 4- Palavras com sentidos semelhantes-agrupamento 4.	71
Gráfico 5- Palavras com sentidos semelhantes-agrupamento 5.	71
Gráfico 6- Palavras com sentidos semelhantes-agrupamento 6.	72
Gráfico 7- Palavras com sentidos semelhantes-agrupamento 7.	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Instituto de Educação do Amazonas.	27
Figura 2-Professor Francisco.	31
Figura 3-Professor Amarildo e professor Francisco.	32
Figura 4-Aula inaugural MPET.	36
Figura 5-Estrutura organizacional ao qual o MPET está relacionado.	37
Figura 6-Aula da Disciplina História da Ciência.	40
Figura 7-Momento da disciplina de Metodologia da Pesquisa no Ensino Tecnológico.	42
Figura 8-Momento da disciplina de Fundamentos de Formação de Professores no Ensino Tecnológico.	44
Figura 9- Encerramento do II Colóquio- Professores e alunos do MPET.	53
Figura 10- Momento da Disciplina Trabalho Ped. e Político de Inclusão no Ensino Tecnológico.	58
Figura 11-Momento da Disciplina de Saberes e Experiência com a visita do professor Arone Bentes.	60
Figura 12- Livro Tendências e Inovações no Ensino elaborada a partir das aulas de Ensino e TICs.	62
Figura 13-Momento da Disciplina Ensino e TICs.	63
Figura 14-Livro Formação de professores no Ensino Tecnológico: Fundamentos e desafios.	68
Figura 15-Bola da Suframa em 1980.	86
Figura 16-Centro Cultural Povos da Amazônia.	86
Figura 17-Igarapé do Mindu em de 1940.	87
Figura 18- Igarapé do Mindu em 2015.	87
Figura 19- Bairro do Educandos- Ponte que liga o bairro ao Centro da cidade.	88
Figura 20-Extração da borracha nos seringais.	89
Figura 21-Cartaz de propaganda do MOBREAL.	90
Figura 22-Linha do Tempo IFAM.	97
Figura 23-Relação entre narrativa, dimensão ontológica e epistemológica.	144
Figura 24-Página inicial da Wix.	145
Figura 25-Template usado para construção do Narrativas no MPET.	146
Figura 26-Página do menu início.	147
Figura 27-Página do menu início - Galeria de fotos.	147
Figura 28-Página do menu O narrar-se da pesquisadora.	148

Figura 29-Página com os submenus de Materiais.	148
Figura 30-Página do submenu Produções da pesquisadora 1.....	149
Figura 31-Página com do submenu Produções da pesquisadora 2.	149
Figura 32-Página do submenu Materiais de pesquisa.....	150
Figura 33-Página do submenu Sites sugeridos.	151
Figura 34-Página do menu galeria.	152
Figura 35-Memórias narrativas disponibilizadas no Blog.	153
Figura 36-Memória narrativa 1-Narrativas no Ensino Tecnológico- Como Tudo começou..	154
Figura 37-Memória narrativa 2- O produto.	154
Figura 38-Memórias narrativas 3- II Colóquio no MPET.	155
Figura 39-Memórias narrativas 4, 5 e 6- Três vidas, três histórias, três formações: Descontinuidades e complementaridades.	156
Figura 40-Memórias Narrativas 7: Pesquisa narrativa: um caminho para compreender o ser professor.	156
Figura 41-Memórias Narrativas 8: Compreendendo-se a partir do passado.	157
Figura 42-Memórias Narrativas 9: Entrecruzando passado e presente: da formação superior às vivências e experiências no magistério.	157
Figura 43-Memórias Narrativas 10- Compreendendo-se a partir do presente: o mestrado e a construção das narrativas.	158
Figura 44-Momentos de trabalho com a equipe de Publicitários do IFAM.	159
Figura 45-Trabalho de edição dos vídeos das memórias narrativa usando o programa Sony Vegas 12.0.	159
Figura 46-Trabalho de edição das memórias narrativa usando o programa Photosop cs6.	160
Figura 47-Diálogos no MPET.....	160
Figura 48-Diálogos no MPET-Processo de edição dos áudios no programa Movie Maker...	161
Figura 49-Diálogos no MPET disponibilizados em áudios.	162
Figura 50-Diálogos no MPET na página do SoundCloud.	162
Figura 51-Outros materiais: vídeo Caminhando com Tim Tim.	163
Figura 52-Formulário de contato.	168
Figura 53-Espaço para os comentários na página.....	168
Figura 54-Formulário de inscrição no Narrativas no MPET.	169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 PESQUISA NARRATIVA: UM CAMINHO PARA COMPREENDER O SER PROFESSOR.....	18
1.1 Narrativas como gênero textual.....	18
1.2 Compreendendo as narrativas para além do texto.....	20
1.3 Narrativa como método de pesquisa.....	22
1.4 O narrar-se da pesquisadora e o primeiro ano de formação no MPET.....	24
1.4.1 Por que narrar minha história de vida?.....	25
1.4.2 Percursos no Magistério: Algumas reflexões.....	25
1.4.3 Aprendendo a ser professora no curso Técnico de Eletrônica.....	30
1.4.4 O curso de Pedagogia: muita teoria e pouca prática.....	32
1.4.5 Vivenciando a docência: aprendizagens com outros professores.....	33
1.4.6 Diminuindo o ritmo de trabalho.....	34
1.4.7 A busca por mais formação: o ingresso no Mestrado.....	35
1.4.8 Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico: o Projeto e o Regimento Interno.....	36
1.4.8.1 Disciplinas ofertadas no primeiro semestre.....	38
1.4.8.1.1 O II Colóquio no MPET	45
1.4.8.1.2 Seminário de projetos.....	54
1.4.8.2 As disciplinas do segundo semestre.....	55
2 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA NA COMPREENSÃO DE NARRATIVAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO MPET.....	65
2.1 Métodos e técnicas utilizados na compreensão das narrativas de professores no MPET...65	
2.2 Análise Textual Discursiva das narrativas de professores no MPET.....	66
2.2.1 O corpus do texto: as narrativas de vida.....	68
2.2.2 O processo de unitarização: desconstruindo para construir.....	68
2.2.3 O processo de categorização: reunindo o que é comum.....	75
2.2.4 Elaboração dos metatextos.....	78
3 O QUE DIZEM OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO MPET: ANALISANDO AS NARRATIVAS DE VIDA.....	80
3.1 Compreendendo-se a partir do passado.....	80
3.1.1 Os professores e seus percursos.....	81

3.1.2 Os professores e suas formações: das primeiras experiências ao Ensino Médio.....	93
3.2 Entrecruzando passado e presente: da formação superior às vivências e experiências no magistério.....	104
3.2.1 A formação no ensino superior: sentidos, problematizações e desafios.....	104
3.2.2. Experiências iniciais na docência: desafios, reflexões e aprendizagens.....	113
3.3 Compreendendo-se a partir do presente: o mestrado e a construção das narrativas de vida.....	121
3.3.1 As vivências e experiências no Mestrado.....	122
3.3.2 O exercício de construir os percursos de vida no mestrado.....	134
4 ELABORAÇÃO DO PRODUTO: INDICADORES E DESCRIÇÃO	138
4.1 Descrevendo o produto: Site/blog Narrativas no MPET.....	143
4.1.1 Descrição do Narrativas no MPET.....	145
4.1.1.1 Apresentando os menus do Narrativas no MPET.....	146
4.1.1.2 Memórias narrativas: Definição e processo de criação.....	153
4.1.1.3 Diálogos no MPET: Definição e processo de criação.....	160
4.1.1.4 Outros materiais	163
4.1.1.5 Recursos de interação do site/blog Narrativas no MPET.....	167
5 ENCAMINHAMENTOS PARA FUTUROS RECOMEÇOS.....	170
REFERÊNCIAS.....	173

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), em 2014, minha história se entrelaça com a de outros onze professores com formação em diversas áreas do conhecimento- Engenharia, Física, Pedagogia, Letras Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola. Nesse entrelaçar, surge o tema que motiva nossa pesquisa: Narrativas de professores no Ensino Tecnológico.

No primeiro semestre do referido Mestrado nos foi proposta a escrita de nossos percursos de vida, como uma atividade integrada das Disciplinas Fundamentos da Formação de Professores no Ensino Tecnológico, História da Ciência e Metodologia da Pesquisa no Ensino Tecnológico. No decorrer do processo de escrita emergiram elementos que evidenciaram silenciamento da voz dos professores nas pesquisas educacionais. Referente a isso, Sacristán (1996) afirma que muito se fala “sobre” os professores, mas pouco se ouve “deles” por isso, critica a grande quantidade de pesquisas educacionais que revelam e expõem a prática pedagógica e a formação do professor de maneira muito negativa.

Evidenciamos também a sobreposição dos resultados em detrimento dos processos formativos dos professores. Para ilustrar isso, Latour (2011) utiliza a metáfora da caixa-preta que, segundo ele, é o lugar no qual ficam escondidos os “erros” e as experiências consideradas fracassadas, ou seja, todo o processo de formação é ocultado, ficando fora da caixa apenas os resultados considerados exitosos.

Com o início das atividades no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores no Ensino Tecnológico, GEPROFET¹ essas evidências foram sendo reforçadas, levando-nos a concordar com as afirmações de Goodson (1995, p.71) que afirma:

[...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘ a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes’ [...].

Diante disso, consideramos relevante refletir e problematizar a formação de professores. Assim, propusemos como objetivo desta pesquisa compreender narrativas de

¹ O GEPROFET é um grupo de estudo e pesquisa vinculado à linha de pesquisa Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, concernente ao curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Além da formação a partir da reflexão e ações pautadas em posturas investigativas, o GEPROFET tem também como princípio básico contribuir com a geração de processos e produtos possíveis de socialização e utilização com os diferentes segmentos formativos do Ensino Técnico e Tecnológico de forma que repercutam positivamente na consolidação de novos estados de consciência no âmbito educacional local, regional, nacional e internacional.

professores em formação no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, inclusive a narrativa da pesquisadora, a fim de obter indicadores a ser utilizados, como referenciais, na elaboração de uma estratégia pedagógica, possível de ser utilizada em processos formativos de professores no Ensino Tecnológico.

No trabalho foi realizada Pesquisa Narrativa subsidiada por teóricos como Ricoeur (2010) e Clandinin e Connelly (2010). Como métodos e técnicas foi realizada pesquisa bibliográfica de obras referentes à Pesquisa Narrativa, formação de professores e Ensino Tecnológico. Considerando que a pesquisadora também faz parte do grupo de professores, sujeitos da pesquisa, a observação participante natural mostrou-se adequada ao objetivo apresentado. A coleta dos dados foi realizada durante o primeiro ano de formação no MPET, no II Colóquio e no Seminário de Projetos. Os registros foram obtidos por meio de fotografia, gravações de som e imagem a partir destes momentos observação destas atividades, sobre os quais foram feitas anotações de campo do tipo descritivas e reflexivas. Para melhor compreensão do trabalho, a seguir apresentamos como a pesquisa foi organizada.

No capítulo um, Pesquisa Narrativa: um caminho para compreender o ser professor, buscamos estabelecer a diferença entre a narrativa como gênero literário da linguística, para em seguida apresentarmos a nossa concepção de narrativa fundamentada por teóricos como Clandinin e Connelly (2011), Ricoeur (2010). Apresentamos também a pesquisa narrativa como uma metodologia com um grande potencial investigativo e formativo. A partir destes subsídios teóricos, apresentamos a narrativa da pesquisadora no decorrer do primeiro ano de formação no MPET, no qual buscamos estabelecer um paralelo entre a sua narrativa e os referencias apresentados. Ainda neste capítulo, apresentamos o percurso pessoal e profissional da pesquisadora e as experiências vivenciadas no primeiro ano de formação no MPET.

No capítulo dois, A Análise Textual Discursiva na compreensão de narrativas dos primeiros alunos do MPET, apresentamos o processo de Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2011) no qual descrevemos como realizamos as etapas de unitarização, categorização para depois apresentarmos novos textos em diálogo com diversos teóricos.

No capítulo três, O que dizem os professores no MPET: analisando as narrativas, apresentamos três categorias de análise que emergiram do processo de ATD- Compreendendo-se a partir do passado, Entrecruzando passado e presente- da formação superior às vivências e experiências no magistério e Compreendendo-se a partir do presente: o mestrado e a construção das histórias de vida.

Na primeira categoria, Compreendendo-se a partir do passado, apresentamos as análises das narrativas referentes às primeiras experiências escolares dos professores sujeitos da pesquisa, até a adolescência e as suas vivências no Ensino Médio.

Na segunda categoria, Entrecruzando passado e presente: da formação superior às vivências e experiências no magistério, percebemos que quando os professores narraram suas experiências do período da formação inicial e início na docência, as narrativas do passado se entrecruzavam com atuais vivências, pois o exercício da profissão os permitiu lançar novos olhares para os acontecimentos do passado.

Na última categoria, Compreendendo-se a partir do presente: o mestrado e a construção das narrativas de vida, chamamos de presente o período vivenciado no mestrado, por ser o período no qual a pesquisa foi desenvolvida. Nestas análises, evidenciamos as percepções dos participantes, sentimentos no tocante às disciplinas, aos professores do curso e aos colegas do MPET. Por fim, narram sobre o exercício de construção das narrativas no mestrado e os sentidos atribuídos a esta atividade.

No quarto capítulo, Elaboração do produto: indicadores e descrição, apresentamos os indicadores que serviram como referenciais para elaboração do produto da dissertação, uma vez que há necessidade de vincular a este processo algo materializado, em decorrência da natureza do curso: um Mestrado Profissional. Desta forma, descrevemos o site/blog Narrativas no MPET (www.narrativasnompet.com), como uma estratégia pedagógica possível de contribuir em processos formativos de professores no Ensino Tecnológico.

Concluimos com encaminhamentos para futuros recomeços, no qual apresentamos considerações sobre o processo de pesquisa, apontando para novas interpretações e novos elementos que possam surgir a partir das atividades das interações ocorridas no site/blog. Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a problematização em novos processos de formação de professores e construção de conhecimentos no âmbito do Ensino Tecnológico.

1 PESQUISA NARRATIVA: UM CAMINHO PARA COMPREENDER O SER PROFESSOR

As narrativas estão presentes na vida humana de diversas maneiras e em diferentes épocas. São as formas mais comuns que utilizamos para nos comunicar, relatar fatos ocorridos no passado, transmitir experiências, valores, crenças, tradições enfim, estão presentes em todas as formas de relação humana. Analisá-las pode elucidar uma infinidade de aspectos que permitam a compreensão do professor como um sujeito para além de questões didáticas, metodológicas e epistemológicas.

Em razão das inúmeras concepções atribuídas à narrativa, apresentaremos algumas delas, a fim de esclarecer aquelas que se aproximam da concepção que pretendemos utilizar nas pesquisas sobre as narrativas de professores no MPET.

Serão expostas as concepções de narrativas como um gênero textual tomando como referência a perspectivas da Linguística, para depois apresentarmos, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), que sustentam que as narrativas são maneiras de conhecer as experiências; Na perspectiva de Ricoeur (2010), que as consideram como a forma de tornar possível a experiência humana do tempo. Apresentamos, como ponto comum entre estes teóricos, a possibilidade das narrativas evidenciarem aspectos temporais da formação de professores, permitindo compreender seus saberes como resultantes de experiências vivenciadas nas diversas instituições durante todo seu percurso de vida.

Apresentamos também a narrativa como um método de pesquisa capaz de contribuir significativamente ao possibilitar a compreensão de aspectos relacionados à formação de professores e enriquecer conhecimentos sobre o Ensino Tecnológico, contribuindo assim para novos processos de formação.

1.1 Narrativas como gênero textual

Toda a atividade humana envolve o uso da linguagem, expressa de diversas formas, seja por meio da linguagem visual, linguagem teatral, linguagem verbal, entre outras. Esta última forma de expressão concretiza-se dentre outras maneiras, por meio de narrativas que podem ser orais ou escritas. Barthes (1994, p.91) reforça que:

A narrativa está presente no mito, lenda, fábula conto, novela, epopeia, história tragédia, drama, comédia, mímica, pintura (pensemos na Santa Úrsula de Carpaccio), vitrais de janelas, cinemas, histórias em quadrinhos, notícias, conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em lugar nenhum, em tempo

nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com boa ou má literatura, a narrativa é intencional, trans-histórica, transcultural: ela está ali, como a própria vida

Conforme o exposto, a experiência humana é cercada por narrativas. Por ser a narrativa um objeto de estudo da Linguística, ciência que investiga o sentido estrutural das narrativas, consideramos importante realizar uma exposição desta perspectiva.

Nesta perspectiva, a narrativa é uma modalidade específica do discurso das qual fazem parte os romances, contos, novelas, crônicas, entre outros. Podem ser listados alguns dos seus elementos constituintes: o fato que corresponde à ação que será narrada; O Tempo que se refere a quando esse fato ocorreu; o Lugar que descreve onde ocorreu o fato; os Personagens que diz respeito aos participantes ou observadores da ação; a Causa que apresenta razão pelo qual o fato ocorreu; Modo que indica a forma como aconteceu o fato e, consequência, como resultado das ações que ocorreram. Todos esses elementos estão encadeados pelo enredo e, por meio deles, torna-se possível definir o tema que é o ponto central da narrativa. Além disso, no decorrer do enredo, ocorrem situações de conflitos entre os personagens para atribuir maior dramaticidade, para chegar ao clímax, que é o momento de maior tensão; e depois, por fim, vem o desfecho no qual as situações são resolvidas (PINNA, 2006).

Quanto ao Tempo, é percebido ao traçar a duração da história e através do discurso do narrador, ao observar a linearidade ou não linearidade temporal. A linearidade temporal corresponde ao narrador contar os acontecimentos na ordem em que foram acontecendo. A não linearidade manifesta-se quando o narrador resolve contar os acontecimentos fora da ordem em que ocorreram, conta o final antes do início, o meio antes do início e assim por diante, ou, no meio do discurso, faz uma volta no tempo para contar algo que havia esquecido.

A duração ou delimitação da época na qual se passa história estão presentes por meio das datas, por termos que dão ideia de temporalidade (amanhã, naquele dia, na manhã seguinte, etc.) e nos costumes e ações características de determinada época.

Partindo do pressuposto de que compreender uma narrativa é captar não apenas a descrição do desenrolar dos acontecimentos, mas também a compreensão do conjunto de relações e sentidos implícitos nela. Discorreremos a seguir sobre outras concepções para além da Linguística, tendo como fundamentação, teóricos como Ricoeur (2010), Clandinin e Connelly (2011), entre outros.

1.2 Compreendendo as narrativas para além do texto

Existe uma necessidade de narrar, por ser esta uma das principais formas de comunicação humana, que “[...] independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal [...]” (BAUER; GASKELL, 2011 p.91).

Mais do que simplesmente comunicar, as narrativas também são maneiras de transmitir experiências por meio das histórias contadas. Segundo Clandinin e Connelly (2011, p.48):

[...] a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento é narrativo é uma forma-chave da experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela [...]

Na concepção destes teóricos, o ponto central é a experiência. A narrativa é uma forma para compreender a experiência, entendida por eles como histórias vividas que conduzem a novas maneiras de perceber o mundo, capaz de promover mudanças nas maneiras de pensar e agir no mundo.

Ao contarmos nossas experiências nos reafirmamos, modificamo-nos e criamos novas histórias. Assim, o ato de narrar experiências é também um processo aprendizagem, pois o sujeito ensina, mas ao mesmo tempo aprende ouvindo outras narrativas que muitas vezes servem como exemplos para suas ações.

Na busca pela compreensão das formas como os sujeitos ensinam e aprendem, o conceito de temporalidade torna-se central. Embora a ideia de temporalidade esteja muito relacionada ao tempo cronológico, expresso em calendários e cronologias, demarcando os anos e séculos, nas narrativas, faz-se necessária a atribuição de novos sentidos a este conceito, pois ao narrar, os sujeitos se referem a certos fatos da sua vida relacionando-os a uma ideia de temporalidade que diferem deste tempo cronológico.

Para Clandinin e Connelly (2011, p.50), a temporalidade está relacionada à ideia de transformação e aprendizagem e na maneira como as instituições interferem na vida dos sujeitos, logo:

[...] um termo chave para nós é a temporalidade [...] Não estamos, no entanto, preocupados com a vida como ela é experienciada aqui e agora, mas como a vida é ao ser experienciada em um continuum- as vidas das pessoas, as vidas institucionais, a vida das coisas [...] as pessoas, as escolas, as paisagens educacionais que estudamos são submetidas diariamente às experiências que são contextualizadas em uma narrativa histórica, em longo prazo. O que podemos ser capazes de dizer agora sobre uma pessoa ou uma escola ou outros é um sentido construído em termos de um contexto mais amplo e esse sentido muda com o passar do tempo [...].

Estes teóricos listam três dimensões a serem consideradas na pesquisa narrativa, denominado por eles como espaço tridimensional. A primeira dimensão é a temporalidade/continuidade, em que passado, presente e futuro estão em contínua relação; A segunda, as relações pessoais/sociais, que considera o sujeito, suas percepções e suas relações sociais; E a terceira, lugar /posição que considera as mudanças que ocorrem nos contextos.

Ao narrar, as pessoas recordam-se de determinada época, acontecimentos e lugares da maneira como eram no tempo em que os fatos ocorreram. Mas, ao mesmo tempo, conseguem estabelecer diferenciações entre o tempo narrado e o tempo vivido, entendendo que sua compreensão se modifica em função das experiências adquiridas do contexto social que se modifica, entre outros.

Sendo assim, a narrativa é uma maneira de tornar acessível a experiência humana do tempo, que só pode ser conhecido se for narrado. Ao afirmar isto, Ricoeur (2010) evidencia o que para ele é o maior objetivo das narrativas: o de possibilitar sua reconfiguração pela ação do sujeito. Para este autor, é no ato da reconfiguração que a narrativa alcança seu maior potencial. Podemos dizer que reconfigurar seria atribuir novos sentidos, transpor a narrativa para além do texto. Assim, a narrativa “move-se” para além do texto, ganhando novos sentidos, levando o sujeito a estabelecer novas formas de entendimento, a ressignificar suas ações, a transformar seus pensamentos, a modificar o seu mundo.

Neste sentido, Kramer (1997) acrescenta que as narrativas permitem resgatar as histórias das pessoas, possibilitando-lhes reconstituírem-se enquanto sujeitos e resgatar aspectos da cultura e do tempo em que vivenciaram estas histórias.

Este caráter temporal da narrativa permite compreender que saberes dos professores são modelados no decorrer de sua história pessoal, escolar e profissional (TARDIF, 2014). Isto implica dizer que estes saberes são dinâmicos, sujeitos às constantes construção e mudanças, e por meio das narrativas conseguimos compreender como as pessoas vivenciaram e perceberam suas experiências.

Cunha (2010) acrescenta que as narrativas de vida, enquanto metodologia de pesquisa tem uma dupla dimensão: A formativa e a investigativa. Para ela, as narrativas são importantes dispositivos de formação, por permitirem aos sujeitos recuperarem a condição de autores de suas histórias, pensando sobre seus percursos e percebendo a dimensão emancipadora de seu ofício, pois à medida que uma pessoa narra os fatos por ela vividos, reconstrói os caminhos percorridos, dando-lhes novos significados. No campo educacional, por considerar os processos de formação, e não apenas o produto final, proporcionam

elementos significativos de investigação, trazendo as vivências e percepções dos professores em diversos contextos educacionais.

Em sentido semelhante, Souza e Galego (2010) afirmam que, ao narrar, estabelece-se uma relação entre “[...] o aqui e agora e o tempo da narrativa”. É como se houvesse um movimento de “olhar para trás”, para o “eu do passado”, mas como olhos do “eu do presente”. Para esta autora, o exercício de compreender-se a partir do passado, por meio de sua narrativa não se trata apenas de buscar o passado e rememorar-lo de maneira aleatória, mas é um exercício formativo por permitir ao sujeito fazer descobertas, ressignificar suas ações, refletir acerca delas e sobre os sentidos atribuídos às suas vivências. Por isso, afirma que quando escrevemos nossas narrativas são trazidos vários “eus” fruto dos processos reflexivos vivenciados. Para Thompson (1997) as narrativas possibilitam refletir como éramos no passado, nossas concepções atuais e nossas perspectivas para o futuro.

Retomando o diálogo com Cunha (2010), a autora afirma que as narrativas trazem as representações do sujeito sobre sua realidade e não podem ser tomadas como verdades literais por estarem repletas de sentidos e reinterpretações pessoais. Ao narrar reconstrói-se a experiência de forma reflexiva e constitui-se em “[...] processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, auto-determinando a sua trajetória” (CUNHA, 2010, p.91). Para isso, é necessário que o sujeito se disponha a se autoanalisar criticamente, questionando seus valores, crenças.

Para Bondía (2002) as narrativas possibilitam o entrelaçamento de vida porque quando narramos as histórias, elas deixam de ser individuais e passam a constituir também a história de outras pessoas, oportunizando a quem ouve as histórias estabelecer elementos de identificação, e refletir sobre seus próprios processos, reinterpretando seus modos de pensar e agir. Em sentido semelhante, Clandinin e Connelly (2011) afirmam que a investigação narrativa é um processo de colaboração no qual quem ouve e quem narra aprende conjuntamente.

Ao apresentar estas concepções sobre narrativa e pesquisa narrativa, evidenciamos que a narrativa traz uma riqueza de elementos a serem analisados. Assim, ganha sentido, a apresentação das narrativas enquanto método capaz de fornecer subsídios para compreender o ser professor.

1.3 Narrativa como método de pesquisa

A utilização de narrativas não é recente. Pelo contrário é uma tradição bastante antiga, que se originou com os primeiros gregos, especialmente com a Poética de Aristóteles

(BARTHES,1994). No livro *Confissões*, Santo Agostinho, que viveu na transição da Idade Antiga para a Idade Média, narra em relatos e diários sua conversão ao cristianismo. Séculos depois, na Idade Moderna, outro livro, também chamado *Confissões*, de Rousseau, dedica-se às escritas sobre si. Nele, o filósofo narra suas experiências e vivências, além de descrever sua personalidade e seus hábitos (RICOEUR, 2010).

Na contemporaneidade, a Sociologia, a História, a Filosofia, a Psicologia e a Antropologia foram as primeiras Ciências a utilizarem as narrativas em seus campos de estudo, mas logo outras tornaram-se populares em outras áreas de estudo.

Na área da educação, em especial nos estudos relacionados à formação de professores, as pesquisas qualitativas utilizando as narrativas como metodologia de pesquisa cresceram no Brasil, a partir de meados dos anos 1990, impulsionadas pelo crescente movimento de valorização dos professores (SOUZA, 2007). Neste tipo de pesquisa, entende-se o professor para além de sua formação acadêmica e práticas pedagógicas. Para Nóvoa (1992,1995), este tipo de pesquisa surge no sentido de ajudar a compreender o “ser” professor, numa perspectiva que vai além de sua formação acadêmica, entendendo o como um sujeito social que se modifica por meio de suas experiências pessoais, interação com os alunos, outros professores, famílias, instituições.

A narrativa, como método de pesquisa, auxilia a sistematização das experiências nos contextos sociais e educacionais, ajudando a entender como os professores produzem seus saberes e como transmitem o saber produzido, visto que

[...] se entendemos o mundo de forma narrativa, [...] então faz sentido estudá-lo de forma narrativa. Para nós, a vida- como ela é para nós e para os outros- é preenchida por fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.48):

A este respeito, Johnson (1987) fala da necessidade de pensarmos numa unidade narrativa para compreender o indivíduo a partir de um novo olhar reconhecendo as pessoas como conhecimento personificado, inserido em uma cultura, indissociavelmente, numa unidade narrativa. Em contrapartida, para Bateson (1994) pensar narrativamente exige do pesquisador uma postura diferenciada, por ser desenvolvido o “Eu” da ambiguidade, da mudança frente ao relacionamento na observação dos participantes. O eu “[...] que aprende ao ver e contar histórias ao longo do processo vivido e que escreve histórias de relacionamentos [...]”. Elbaz (1990, p.51) elenca seis razões que pelas quais defende as narrativas enquanto métodos de pesquisa:

(1) as histórias revelam um conhecimento tácito docente; (2) têm um lugar em um contexto significativo, no caso específico da escola; (3) apelam à tradição de contar histórias, característica peculiar dos seres humanos; (4) normalmente proporciona um aprendizado através de um lição moral; (5) possibilitam que o professor externar suas críticas de um modo social aceitável e (6) refletem a relação inseparável entre o pensamento e ação no ato de contar, facilmente perceptível no diálogo entre o narrador e o ouvinte.

Assim, de acordo com o que afirmamos até aqui, acreditamos no potencial das narrativas de contribuir para a formação de professores, auxiliar na análise de diversas questões educacionais, oportunizar o conhecimento de seus processos de produção de conhecimentos, auxiliar na compreensão de que não são apenas profissionais, mas também sujeitos com sentimentos, crenças e valores.

A seguir, apresentamos as narrativas de vida da pesquisadora e as experiências vivenciadas no primeiro ano de formação no MPET, no qual buscamos estabelecer um paralelo com estes subsídios teóricos.

1.4 O narrar-se da pesquisadora e o primeiro ano de formação no MPET

A partir vivências e experiências durante o primeiro semestre no MPET, ficou evidente o problema desta pesquisa, que teve como propósito verificar o que era possível de ser compreendido em narrativas de professores em formação em um Mestrado Profissional, cujo desdobramento incidiu em indicadores, utilizados como referenciais para a elaboração de uma estratégia pedagógica, possível de ser utilizada em processos formativos de professores que atuam no Ensino Tecnológico.

O referido problema de pesquisa instigou-nos a sustentar o argumento de que as narrativas ajudam no entendimento da complexidade da profissão de professor, revelando a estreita relação entre a maneira de ser e de ensinar, além de estimular outros professores a refletir sobre seus próprios percursos (NÓVOA, 1992).

A partir disso, foram evidenciadas algumas relações a partir do relato da história de vida da própria pesquisadora, que apresenta alguns episódios considerados relevantes no seu processo de formação. Além disso, a proposta da sua narrativa configura-se como uma caminhada para ela mesma (JOSSO, 2008) compreendendo muitas de suas inquietações como decorrentes de diversas experiências vivenciadas revelando, desta forma, o caráter formativo da narrativa, por acreditar que, ao narrarmos refletimos nosso próprio processo e lançamos novos olhares sobre nossas ações.

1.4.1 Por que narrar minha história de vida?

Por que registrei minha história de vida durante um curso de Mestrado? A quem interessa esta história, se não a mim mesma? Qual a importância de narrar histórias num processo de formação de professores? Estes foram alguns questionamentos feitos por mim no início do MPET frente a este desafio.

No decorrer do processo desta produção escrita, fui compreendendo a importância destes momentos como exercícios introspectivos, de voltar para mim mesma e problematizar minha formação, mas ao mesmo tempo, vivenciar exercícios extrospectivos, porque na busca por me compreender, precisei compreender também “o que está fora”, o social, ou seja, um olhar para o eu interior no social (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

No início destes exercícios, tive muitas dúvidas em relação ao tipo de registro a ser feito; dificuldades em me expor para os outros, receio de mostrar concepções, conceitos e ideias já consolidadas em minha vivência e prática de mais de dez anos no magistério. Mas, problematizações durante as aulas no MPET trouxeram à tona inquietações que me levaram a refletir algumas ideias já consolidadas.

Desta forma, comecei a ampliar o meu entendimento e passei a valorizar as narrativas, compreendendo-as para além da comunicação, ligadas às experiências, às histórias vividas, como afirmado por Clandinin e Connelly (2011) as pessoas vivem histórias e ao contá-las se reafirmam, se educam e se transformam, por isso podemos falar no potencial educativo e transformador das narrativas.

Os momentos da escrita consistiram em um esforço de resgate de memórias. Justificamos a expressão “memórias” porque, em alguns momentos de escrita, foi necessário recorrer ao auxílio de outras pessoas que participaram de alguns destes momentos: Os professores do mestrado que contribuíram com seus ensinamentos e ajudaram a problematizar as nossas histórias, os colegas com suas ricas história de vida e os familiares que e ajudaram a rememorar momentos. Assim, retomamos Bondía (2000) quando afirma que as narrativas possibilitam o entrelaçamento de histórias possibilitando a que narra e a quem ouve refletir sobre seus processos. Desta forma, inicio este resgate narrando sobre o meu percurso formativo no Magistério.

1.4.2 Percursos no Magistério: Algumas reflexões

Ao refletir sobre meu processo de escolarização, vieram à tona as dificuldades que vivenciei levando-me a ver a educação como um caminho para emancipação e acreditar que

somente por meio de uma boa formação poderia ascender financeiramente e ter acesso às melhores oportunidades de emprego.

Tendo como referência esse propósito, ao concluir o 1º grau (atual Ensino Fundamental), tive que escolher entre permanecer na minha antiga escola ou mudar para escolas de renome que pudessem me oferecer melhor formação. Na época, a escolha por um “bom” curso significava também a possibilidade de independência financeira, porque eram poucos os que conseguiam alcançar aquele grau de estudo; realizá-lo era garantia de conseguir melhores oportunidades profissionais e econômicas.

Naquela época, o 2º Grau (atual Ensino Médio) ainda era realizado por meio de cursos de formação técnica, embora a lei 7044/82 tenha deixado a critério dos estabelecimentos de ensino o oferecimento daquela modalidade formativa. Em Manaus, à época havia algumas instituições consideradas referências: No curso Magistério, o Instituto de Educação do Amazonas (IEA²); Em Contabilidade, destacava-se a Escola Sólon de Lucena; Em Eletrônica, Edificações, Eletrotécnica, destacava-se Escola Técnica Federal do Amazonas, ETFAM³ (atual IFAM).

Embora fossem instituições públicas, para que o aluno conseguisse uma vaga era necessária a aprovação em processos seletivos bastante concorridos. Então, ao final do 1º grau, optei por realizar seleção na ETFAM, para o curso Técnico de Edificações, a fim de ter uma melhor formação e poder estudar em uma escola renomada, porém, não obtive êxito. Em consequência desta reprovação, busquei outra alternativa através de uma inscrição realizada no IEA, no qual fui aceita para cursar Magistério. Na figura 1 é apresentada esta instituição de Ensino.

² O Instituto de Educação do Amazonas nasceu da necessidade de se ter na então Manaós uma escola que formasse professores para o exercício do Magistério. Em 04 de novembro de 1880, é assinada a Lei 506, na então Província do Amazonas que a instituiu com o nome Escola Normal, mas somente em 06 de março de 1882 foi fundada. Foi uma das principais instituições públicas de formação de professores em Manaus, até o ano de 2002 quando se formou a última turma do Normalista do IEA, pois o MEC instituiu o curso Normal Superior e cursos de Licenciatura como exigências para o Exercício do Magistério, e dessa forma, passou a oferecer apenas o Ensino Médio. Disponível em< <https://goo.gl/ychgUG>>. Acesso em 12 set.2015.

³ A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pelo Governo Federal constituiu uma ação de caráter revolucionário no País, tendo como base a Rede Federal de Educação Tecnológica. Os Institutos surgiram com uma proposta de expansão do ensino técnico e tecnológico jamais vista, uma vez que promovem o ensino nos níveis básico, técnico e tecnológico, incluindo programas de formação e qualificação de trabalhadores, licenciaturas e cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. Em 29 de dezembro de 2008, o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou o Decreto Lei Nº 11.892, criando trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Disponível em< <http://goo.gl/3rd9xi>>. Acesso em 13 set. 2015.

Figura 1-Instituto de Educação do Amazonas.



Fonte: <<https://goo.gl/ObuzUW>>.

Recordo-me de que, o ingresso no curso de Magistério, no ano de 1993, trouxe-me à lembrança meus primeiros contatos com a docência, ainda na infância, quando por volta dos seis ou sete anos, meus familiares me atribuíram a responsabilidade de orientar minha irmã mais velha nas tarefas escolares, e em momentos nos quais reunia os vizinhos para dar aulas no pátio da minha casa.

Anterior ao mestrado, sempre tive a crença de que a minha escolha pelo magistério estava associada à vocação àquelas primeiras experiências mencionadas. Mas, à medida que comecei a refletir sobre a minha escolha pelo magistério, o meu olhar em relação às razões foram se modificando. Quanto a este fato, reporto-me a Bourdieu (1996) quando alerta quanto ao perigo da naturalização das escolhas. As pessoas possuem livre-arbítrio, o nosso percurso é uma construção não linear, sujeita a mudanças, avaliações de posicionamentos, tomadas de decisões de acordo com as possibilidades que vão se apresentando na vida.

Conseguimos também estabelecer relações com Clandinin e Connelly (2011), quando afirmam a capacidade das narrativas de possibilitar refletir algumas situações que pareçam ter sido escolhas, mas que podem ter sido produzidas em decorrência das ações dos sujeitos no diálogo com o contexto histórico-social. Assim sendo, seria ingenuidade acreditar que somente as experiências infantis ou a vocação pudessem ter sido foram determinantes para minha escolha profissional.

Outro aspecto sobre o qual comecei a refletir foi a visão do magistério visto como um dom. Sobre isso, reporto-me a Pereira (1969), quando mostra que esta associação entre o

magistério e dom é antiga. Na pesquisa “Magistério primário numa sociedade de classes”, realizada a partir de dados do Censo Escolar do Brasil de 1965, revelou-se que a profissão docente era uma atividade tipicamente feminina, que era um fator de desvalorização da profissão porque pautava-se na vocação para o ensinar, na paciência, no espírito missionário, instinto maternal, no desprendimento de altos salários.

No ano de 1993, ingressei no IEA e logo, algumas dificuldades foram revelando-se. Embora a situação financeira fosse difícil, o que mais me incomodava, eram os problemas de relacionamento que havia na turma na qual estudava. A turma era formada em sua maioria por meninas com idades entre 14 e 15 anos, levando a ocorrer constantemente conflitos por vaidade e inveja, a ponto de frequentemente, ser necessária a intervenção de professores e coordenação. Diante destes problemas, isolei-me e foquei nos estudos, por isso não posso dizer que foi prazeroso estudar nesta instituição, e nem que sinto saudades daquele período. Talvez por isso, tenha sido o momento de meu percurso que mais tive dificuldades em rememorar.

Durante o período de minha formação no Magistério, a disciplina de Psicologia me despertava curiosidade, pela possibilidade de compreender mais o ser humano. Porém, do primeiro ao último ano, tivemos uma única professora que utilizava uma metodologia enfadonha: Consistia no trabalho com uma coleção, sendo um volume para cada ano de estudo. A professora explicava os conteúdos “repetindo” as mesmas palavras do autor e como forma de avaliação, solicitava resumos de cada um dos capítulos estudados.

A disciplina Metodologia da História apresentava a concepção de História relacionada aos fatos cívicos, aos heróis nacionais, às datas históricas e comemorativas. Era comum contarmos as histórias conforme estavam apresentadas nos livros didáticos, sem que houvesse uma crítica àqueles conteúdos. Para reforçar a memorização das datas, realizávamos Horas Cívicas do Dia do Descobrimento do Brasil, do Dia de Tiradentes, entre outras. Também organizávamos festas para as crianças da Escola Princesa Isabel (localizada no interior do IEA, que servia de campo para a maioria das atividades de estágio) para comemorar outras datas como o Dia do Índio, a Páscoa, Dia das Crianças.

A disciplina Didática consistia em ensinar comportamentos e atitudes desejáveis em um professor: modos de ser e agir adequados numa sala de aula, modo de vestir, a importância do domínio de classe, roupas adequadas, a maneira correta de apagar um quadro de giz, confecção de recursos como cartazes, quadro de pregas, álbum seriado, flanelógrafo, entre outros.

Durante os três anos de estudo, meu desejo maior era o de começar a estagiar e ver de perto a realidade das escolas, porém sentia-me frustrada, pois o estágio era organizado por etapas: Estágio I de observação, Estágio II de participação e Estágio III de regência de classe.

No primeiro ano, passávamos pelo Estágio I de observação no qual não podíamos fazer qualquer intervenção, cabendo-nos sondar o contexto da escola, observar a metodologia do professor para, ao final apresentar um relatório com as nossas observações e conclusões.

O Estágio II era o de participação, no qual podíamos participar das atividades realizadas juntamente com o professor da turma, éramos frequentemente solicitados a ajudar nas correções de atividades e, em alguns momentos, até podíamos tomar conta da turma.

Somente no último ano fazíamos o Estágio de Regência, no qual passávamos mais tempo sozinhas com os alunos, podíamos substituir a professora em sua ausência. Reconheço que naqueles momentos a minha prática se baseava muito na repetição daquilo que observava na atuação de meus atuais e antigos professores. A realização deste estágio objetivava o desenvolvimento de uma aula com base nas orientações que tínhamos na disciplina Didática, sendo alguns dos critérios de avaliação a elaboração do plano de aula, a qualidade dos recursos produzidos, o domínio do conteúdo e da turma, e o alcance dos objetivos propostos no plano.

No processo de estágio, evidenciamos a fragmentação que era feita entre as três ações: observação, participação e regência, mesmo sendo elas complementares. Outra questão refere-se à dissociação entre teoria e prática, algo que sempre me incomodou durante Magistério e no curso de Pedagogia, por acreditar ser inconcebível essa separação.

Pimenta e Lima (2004) complementam este pensamento afirmando que existem duas concepções relacionadas de estágio: Na primeira, como uma prática que se reduz à imitação das ações dos professores. Na segunda, prática como oposição à teoria e como instrumentalização técnica para realização de trabalhos burocráticos como preenchimentos de fichas, elaboração de planos. A fim de resolver essa separação, uma articulação necessária, deveria ser o estágio com pesquisa, no qual seria possível evitar o distanciamento entre os objetivos do curso das reais necessidades da escola.

Diante disso, a vivência no curso de magistério representou uma fase desafiadora, cheia de angústias, disputas, vaidades, contradições entre a teoria e a prática vivenciada nas escolas e estudo solitário. Apesar de todas essas situações parecerem adversas, sentia-me impulsionada a aprender mais, compartilhar saberes e superar desafios. Queria ser professora, não para produzir materiais didaticamente corretos ou ter um bom domínio da turma, queria fazer o que para mim é prazeroso que era mediar a aprendizagem, ajudar outras pessoas a

desenvolver suas potencialidades e a evoluir por meio da educação. Concluí aquela etapa de formação, com a certeza de que precisava buscar mais conhecimento e ciente de que o professor não se forma somente na escola e da necessidade de articulação entre a teoria e prática na formação docente.

Ao realizar a escrita desta narrativa, conseguimos estabelecer relações como o que foi afirmado anteriormente por Cunha (2010) quando afirma o potencial formativo e investigativo da narrativa, pois quando narramos conseguimos estabelecer novos sentidos, reinterpretar algumas ações e ao mesmo tempo problematizar a nossa formação a partir da própria história.

Também se configurou como um exercício reflexivo, possibilitando olhar para as vivências do passado, mas ao com um olhar diferenciado e amadurecido, um olhar retrospectivo (SOUZA; GALEGGO, 2010), que nos proporcionou ressignificar muitas concepções e aprender ao narrar a própria história.

1.4.3 Aprendendo a ser professora no curso Técnico de Eletrônica

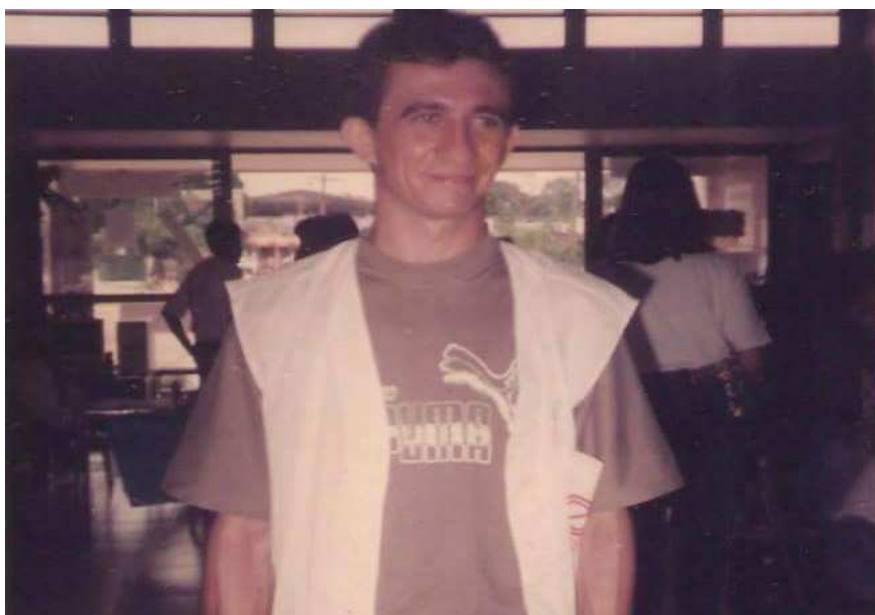
Em 1995, em virtude da insatisfação de limitar-me apenas aos conhecimentos das Ciências Humanas, resolvi iniciar, paralelamente, com o último ano de Magistério, o curso de Técnico em Eletrônica, na Fundação Bradesco⁴, pois acreditava que me ajudaria a sanar dificuldades nos cálculos e, além disso, senti-me motivada pelo desejo de estudar nesta conceituada instituição. Era muito difícil conseguir uma vaga naquela instituição, pois exigia a aprovação em um processo seletivo concorridíssimo. Senti-me desafiada, pois sempre gostei de encarar desafios e de superar minhas dificuldades. Como resultado deste esforço, fui aprovada.

Embora o curso fosse Técnico em Eletrônica, percebia uma grande preocupação da escola e dos professores em oferecer uma educação que contemplasse além das questões técnicas, a discussão de valores éticos, cidadãos e desenvolvimento da capacidade crítica. Sentia-me muito à vontade com os colegas, professores e com a proposta da escola. Os quatro anos que lá passei foram significativos na minha vida pessoal: Foi um lugar onde fiz amizades que duram até hoje.

⁴ Inaugurada pelo fundador da Bradesco, Sr. Amador Aguiar, a Fundação Bradesco em Manaus, atua desde 13 de agosto de 1985. É uma instituição de ensino privada com sede principal em São Paulo e que atua em diversas cidades brasileiras. Oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de jovens e adultos, além de cursos para a comunidade. Disponível em <<http://goo.gl/SNU7p6>>. Acesso em 20 set.2015.

Neste curso, conheci professores que se tornaram referência para o tipo de profissional que eu desejava me tornar. Recordo da maioria dos professores, mas alguns, de modo especial: O professor Francisco, da disciplina de História, possuía uma postura muito crítica diante dos fatos históricos. Foi com ele que aprendi a estudar a disciplina para além da memorização e das datas históricas. Tinha um jeito sereno e amigo, quase nunca elevava sua voz, quando precisava chamar a atenção o fazia por meio de seu silêncio que em mim tinha um efeito superior a palavras de repreensão. Tive orgulho de trabalhar com ele, alguns anos depois, no Colégio Dom Bosco. Infelizmente faleceu. A figura 2 apresenta uma foto do referido professor:

Figura 2-Professor Francisco.



Fonte: <<https://goo.gl/T6tk0u>>.

Outro professor que marcou meu percurso foi o professor Amarildo (meu orientador no Mestrado) e de suas aulas de Língua Portuguesa. Ele tinha a capacidade de envolver-nos em suas problematizações, produções textuais e a facilidade de transformar rapidamente as palavras em poesias. Recordo de um projeto desenvolvido por ele, “Poesia em Ação”, através do qual era possível perceber a poesia, presente em situações cotidianas e como instrumento para expressar pensamentos e sentimentos. A figura 3 apresenta uma foto no qual estão presentes um grupo de professores da referida época. Da esquerda para direita, a segunda pessoa é o professor Amarildo, e o quarto, professor Francisco.

Figura 3-Professor Amarildo e professor Francisco.



Fonte:< <https://goo.gl/T6tk0u>>.

Ao recordar estes professores, reporto-me a Tardif (2014) quando afirmar que os saberes docentes são construídos pelos professores antes mesmos deles começarem a ensinar oficialmente, pois já tiveram contato com o ensino durante seu percurso escolar e, ao se tornarem professores, alguns acabam reproduzindo as práticas pedagógicas dos antigos professores.

Era necessário avançar mais na minha formação, pois era consciente de que para ter uma carreira mais promissora na educação, precisava ingressar em um curso superior. Já formada em Magistério e cursando o último ano do Curso Técnico em Eletrônica, fui aprovada no vestibular Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no curso de Pedagogia.

1.4.4 O curso de Pedagogia: muita teoria e pouca prática

No curso de Pedagogia, a turma era formada por alunos que, em sua maioria, já atuavam como professores. As experiências deles no ambiente escolar geravam discussões muito pertinentes, que me ajudaram a compreender um pouco da realidade das escolas.

Grande parte da minha formação nas disciplinas de Filosofia, Sociologia, História da Educação foi com ênfase em estudos sobre Teorias da Aprendizagem, embasada em Paulo Freire, Piaget, Vygotsky sem que se estabelecesse uma relação entre a teoria e o contexto escolar, pois raramente íamos a campo e o trabalho com pesquisa não era uma prática tão comum.

O contato com a escola acontecia quando era necessário realizarmos trabalhos de investigação, para coletarmos dados e realizarmos entrevistas. Em muitos momentos, sentia-me como alguém que apenas falava da escola, mas não a conhecia de fato, pela inexperiência na profissão, que só foi possível nos últimos anos do curso, com a realização dos estágios.

Nos quatro anos de curso, havia apenas dois momentos de contato direto com a escola: o Estágio Supervisionado I e II. No estágio I éramos orientados a apenas observar o cotidiano escolar. Isso me incomodava muito, pois como seria possível vivenciar aquela rotina e não poder atuar? Como ser mera expectadora e por fim levar apenas um relatório dizendo o que estava certo ou errado na escola? No estágio II, tínhamos um pouco mais de autonomia na escola e podíamos ser mais atuantes. O nosso objetivo era observar a escola e, por fim, propor estratégias de intervenção. Este segundo contato com o estágio me fez ficar ainda mais ciente das rotinas vivenciadas em uma escola. Ao me colocar em contato com uma comunidade escolar bastante carente, pude refletir a respeito dos desafios que a futura profissão trazia para mim.

1.4.5 Vivenciando a docência: aprendizagens com outros professores

No ano de 2001, recém-formada em Pedagogia, pela UFAM, comecei a trabalhar no Colégio Dom Bosco, um dos mais antigos da cidade. Depois, tive consecutivas aprovações na Secretaria Municipal de Educação (SEMED⁵), em 2005, para professora do Ensino Fundamental e, em 2008, para o cargo de Pedagoga.

No Colégio Dom Bosco atuei a partir de uma filosofia fundamentada na Salesianidade e na vida de Dom Bosco. Alguns de seus lemas eram a formação do “Bom cristão e do honesto cidadão”, a “firmeza e a ternura” no ato de ensinar. Identificava-me muito com o trabalho realizado naquela escola porque a proposta pedagógica centrava-se em valores cristãos, contidas tanto na minha família, quanto em um grupo de jovens ao qual participava, chamado Liturgia das Crianças, da Paróquia Santa Terezinha, uma igreja em intensa interação com o referido Colégio.

A rotina no Colégio Dom Bosco era intensa e com cobranças frequentes tanto por dos pais, quanto da coordenação. O cotidiano envolvia atividades como planejamentos

⁵ A SEMED gerencia a área educacional do município, nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental executando todas as etapas da Política Municipal de Educação. Planeja, coordena, controla e executa atividades que garantem os recursos, métodos e profissionais para prestação de serviços educacionais no Município. Disponível em < <http://goo.gl/v069Zw> >. Acesso em 07 out.2015.

(muitas vezes aos sábados), correções de atividades, desenvolvimento de projetos e formações contínuas.

Aquela escola possuía um calendário com diversas atividades extraclasse que se iniciavam com a acolhida aos alunos no início do ano letivo e se estendiam durante os meses seguintes com preparativos para apresentações na Semana Santa, Páscoa, homenagens a Maria e às Mães, entre outras. O auge das atividades era o mês de junho, no qual ocorriam ensaios das danças juninas, e agosto, por ser o mês de comemorações do aniversário de Dom Bosco.

Muito da minha prática pedagógica decorre da aprendizagem com outros professores, nos dez anos que trabalhei na escola em questão. Sobre isto Charlot (2012) afirma que os professores estão se formando mais com os outros professores do que dentro das próprias instituições, porque não conseguem estabelecer relação entre o que acontece no contexto acadêmico e as situações que se apresentam no interior da escola, evidenciando, assim, um distanciamento entre essas duas realidades.

1.4.6 Diminuindo o ritmo de trabalho

Uma situação muito comum na vida dos professores é o trabalho em vários turnos. No de 2010, exatamente no mês de março, eu estava trabalhando em três turnos e tinha que percorrer uma grande distância entre uma escola e outra. Tinha pouco tempo para descanso e para me alimentar, havia muito trabalho e cobranças, o que resultou em uma doença que me obrigou a diminuir o ritmo de trabalho.

Descobri que estava com lúpus⁶ que, segundo os médicos, manifestou-se pelo alto grau de stress que estava vivenciando. Esta doença comprometeu a minha função renal, e um mês após da descoberta do problema, já havia perdido totalmente os rins e precisaria de um transplante.

Em abril, comecei o tratamento de hemodiálise. Foi um momento muito difícil, mas também de muitas superações. Repentinamente, tive que deixar de fazer as coisas que gostava: trabalhar e estudar. Foi muito difícil, mas tive que me desligar para me concentrar na

⁶ O lúpus eritematoso sistêmico (LES), conhecido popularmente apenas como lúpus, é uma doença autoimune que pode afetar principalmente pele, articulações, rins, cérebro, mas também todos os demais órgãos. Doenças autoimunes ocorrem quando o sistema imunológico ataca tecidos saudáveis do corpo por engano. Dentre mais de 80 doenças autoimunes conhecidas, o lúpus é uma das mais importantes. Disponível em < <http://goo.gl/oBtS7>>. Acesso em 13 de nov.2014

minha recuperação. Ficava muito feliz ao receber mensagens, cartas dos meus alunos e de toda equipe da escola que permanecia em constante oração por mim.

Após quatro meses de hemodiálise, no mês de setembro, fiz o transplante no Hospital do Rim, em São Paulo, no qual a minha irmã foi a doadora. Para isso acontecer, tive a orientação de uma amiga da Fundação Bradesco, que havia passado por situação semelhante à minha e me deu os encaminhamentos.

A força da família, o empenho dos meus pais, meus alunos, amigos do Dom Bosco e da Fundação foram essenciais na minha recuperação. A minha fé fortaleceu-se muito nesse momento e hoje, mais intensamente, busco meus objetivos. A experiência da doença a qual fui acometida ensinou-me sobre a efemeridade da vida e sobre a importância de deixarmos boas marcas no mundo.

Retornei ao trabalho em fevereiro de 2011, após cinco meses de transplante, mas a princípio somente no Colégio Dom Bosco. Estava ansiosa e, ao retornar, assumi a supervisão de 1º ao 5º ano e posso dizer que foi uma experiência enriquecedora. Permaneci somente este ano, pois precisava voltar a trabalhar na SEMED para assumir o cargo de pedagoga e professora novamente.

A partir do que foi relatado até aqui, podemos a importância de narrar por valorizar a história de vida e o processo de construção dos saberes, partindo de elementos que realmente são importantes para o professor, daquilo que para ele tem sentido.

1.4.7 A busca por mais formação: o ingresso no Mestrado

Em 2012, retornei à SEMED, atuando como professora e pedagoga, as situações diárias me fizeram sentir a necessidade de iniciar um Mestrado, pois os conhecimentos que possuía já não eram suficientes; precisava melhorar minha formação para trabalhar melhor com os alunos e professores. Outro fator que me impulsionou a buscar esta nova formação foi por estar sem estudar desde 2005, quando conclui minha Pós-Graduação em Psicopedagogia.

Buscando esse objetivo, participei de processos de seleção para Mestrado, duas vezes na Universidade do Estado do Amazonas e uma na Universidade Federal de Santa Catarina. Mas, foi em 2014, após a realização de rigoroso processo de seleção, que consegui aprovação na primeira turma do MPET, do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), uma turma formada por onze professores, com formação em Pedagogia, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia em Segurança do Trabalho, Física, Letras Língua Portuguesa e Inglesa.

As atividades iniciaram no dia 20 de fevereiro de 2014, a partir da primeira reunião com a Coordenação do curso, que se encarregou de dar as boas-vindas e as orientações

necessárias referentes ao início das aulas e informações de quem seriam os orientadores de cada aluno.

O encontro seguinte ocorreu no dia 12 de março de 2014, para realização da Aula Inaugural, na qual estiveram presentes, além dos alunos, professores, familiares e convidados. Esse momento caracterizou-se como uma recepção e início das atividades letivas. A figura 4 apresenta este momento:

Figura 4-Aula inaugural MPET.



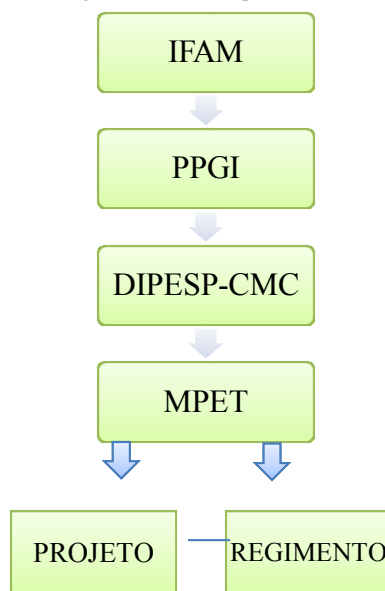
Fonte: Campos, 2014.

Para compreendermos os objetivos e finalidades do MPET, a seguir recorreremos ao estudo do Projeto de Mestrado em Ensino Tecnológico, o documento que originou o Mestrado, e que contém o Regimento Interno do curso.

1.4.8 Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico: o Projeto e o Regimento Interno

Estando o MPET inserido no IFAM e atrelado à Pró-reitora de Pesquisa Pós-Graduação e Inovação (PPGI) e à Diretoria de Pesquisa de Pós-Graduação (DIPESP-CMC), julgamos importante esclarecer a estrutura organizacional ao qual o MPET está vinculado. Na figura 5, buscamos esclarecer esta estrutura:

Figura 5-Estrutura organizacional ao qual o MPET está relacionado.



Fonte: Organização de Campos, 2015.

No Amazonas, o IFAM foi criado com a missão de “[...] Promover com excelência a educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia [...]” (PROJETO DE MESTRADO EM ENSINO TECNOLÓGICO, 2012, p.09) a partir da efetivação da Lei nº11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Abaixo apresentamos um dos objetivos desta instituição:

[...] Os Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidade de educação profissional, **primando pela formação humana e cidadã** como pressuposto básico à qualificação para o exercício do trabalho, bem como, sinalizarão para **necessidades de formação e capacitação permanente das demandas profissionais articulada ao mundo do trabalho, com o compromisso voltado para o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador** (PROJETO DE MESTRADO EM ENSINO TECNOLÓGICO, 2012, grifo nosso).

Diante deste objetivo, evidencia-se a necessidade de uma proposta de ensino que dialogue com as políticas sociais e econômicas que contribuam para o progresso socioeconômico com uma proposta de desenvolvimento local.

Cabe salientar ainda, que esta proposta traz elementos constitutivos de conhecimentos sobre ciência, tecnologia, cultura; conhecimentos específicos e capacidade de investigação científica, primando pela formação humana como uma condição básica para o exercício do trabalho.

Desta forma, diante dos objetivos expressos nos documentos e do levantamento de necessidades e expectativas, evidenciadas por estudos e pesquisas desenvolvidas por alunos dos cursos de licenciaturas e dos cursos de tecnologias, e por seus respectivos orientadores, do

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) percebeu-se a necessidade de realizar estudos e pesquisas sobre o Ensino Tecnológico em seus diferentes níveis, justificando assim a elaboração do Projeto de Mestrado em Ensino Tecnológico, aprovado em 2013 pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os seguintes objetivos:

- Contribuir para a formação de pesquisadores para atuarem com investigações com focos temáticos no ensino tecnológico;
- Fortalecer grupo de estudo e pesquisa sobre o ensino tecnológico;
- Produzir conhecimentos técnicos-científicos, a partir do desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino tecnológico. (PROJETO DE MESTRADO EM ENSINO TECNOLÓGICO, 2012, p.19)

O referido mestrado atua com duas linhas de pesquisa: A linha 1, que trata dos processos formativos de professores no Ensino Tecnológico tendo como objetivo apresentar propostas de processo formativo para professores em instituições de Ensino Tecnológico, centrando-se em focos temáticos de ordem estrutural, organizacional, didática e pedagógica; e outra linha de pesquisa, a linha 2, que trata da produção de recursos para o Ensino Tecnológico tendo como objetivos criar recursos pedagógicos que serão, aplicados e ajudarão na otimização de conhecimentos específicos do Ensino Técnico e Tecnológico no contexto amazônico.

Os trabalhos destas duas linhas de pesquisa coadunam para a formação do Mestre em Ensino Tecnológico, que será um professor com conhecimentos no âmbito do Ensino Técnico e Tecnológico, com foco em processos formativos de professores e elaboração de recursos que possam ser utilizados em situações de aprendizagem referentes à formação do cidadão e do profissional e sua respectiva inserção no mundo do trabalho.

Para obtenção do título de Mestre, o aluno deverá ter integralizado quatro disciplinas obrigatórias e duas eletivas (PROJETO DE REGIMENTO INTERNO, 2012, p.10). Desta maneira, na seção seguinte abordaremos sobre o desenvolvimento das disciplinas obrigatórias e, especificamente, as disciplinas do primeiro e segundo semestre e as atividades realizadas.

1.4.8.1 Disciplinas ofertadas no primeiro semestre

Logo nos primeiros dias de aula, alguns sentimentos eram visíveis- alegria, ânimo, curiosidade, ansiedade, insegurança-além das dificuldades de adaptação ao grupo, às rotinas intensas de leitura e estudos, à metodologia de cada professor, à organização do tempo, à dinâmica das aulas, entre outros. No primeiro semestre, foram oferecidas três disciplinas

obrigatórias, Fundamentos para Formação de Professores no Ensino Tecnológico, História da Ciência e Metodologia da Pesquisa Científica no Ensino Tecnológico.

A Disciplina História da Ciência teve como objetivo fornecer fundamentos para as discussões no campo do Ensino Técnico e Tecnológico, contribuir para atuação em investigações, fortalecendo grupos de estudo e pesquisas e na produção de conhecimentos técnico-científicos, a partir das pesquisas realizadas.

O estudo desta disciplina me permitiu dar continuidade a algumas discussões iniciadas ainda na graduação, mas que naquela época me pareciam muito teóricas e distantes da minha realidade, relacionadas à Ciência tida como um dogma ou como um conhecimento pronto sob o qual não cabiam questionamentos.

Os estudos de História de Ciência me oportunizaram perceber o entrelaçamento entre História e Ciência e o contexto histórico, político, social e, porque não dizer também, econômico, ou seja, a História como o caminho para compreender a ciência que é feita na atualidade. Assim, pude perceber “[...] a ciência de forma histórica e filosófica e [...] a história de forma filosófica e científica [...]” (ALFONSO-GOLDFARB, 2004, p.87) o que me possibilitou um posicionamento mais crítico e reflexivo nas diversas problematizações empreendidas.

Compreender este entrelaçamento foi significativo, pois hoje percebo que estes dois termos não são isolados, mas complementares e possibilitam fazer uma reflexão a partir do “[...] processo, no tempo, vivido pela Ciência. Contando e recontando as muitas histórias de que se fez a Ciência [...] entender problemas, saltos e falhas que haviam ficado apagados pela aparente continuidade do progresso científico [...]” (ALFONSO-GOLDFARB, 2004, p.13), ajudando assim a entender que não há como estudar ciência sem ter a compreensão daquilo que está ocorrendo no contexto histórico, além de ajudar a perceber muitos mitos que fizeram com que nos distanciássemos da ciência

As problematizações empreendidas na disciplina me ajudaram a “desvendar” alguns desses mitos, como os que afirmam que ciência incontestável e de que devemos acreditar em tudo que se anuncia como uma verdade científica. Percebi que é exatamente o contrário, que são os questionamentos e inquietações que fazem com que muitos paradigmas sejam rompidos dando abertura a novas crenças, novas maneiras de pensar e a novos conhecimentos.

Além desse, outro mito que a disciplina me ajudou a desvendar foi o da neutralidade e objetividade científica. Ao estudar os processos de desenvolvimento da ciência percebi que embora ela se apresente como neutra e objetiva, é uma produção humana, logo é subjetiva e embrenhada de intencionalidades, daí a importância de problematizarmos, produzirmos novos

conhecimentos e de desconfiar da veracidade de nossas certezas, ultrapassando a postura de meros reprodutores e rompendo com o mito da ciência neutra.

A disciplina também me permitiu perceber que, enquanto professores pesquisadores, devemos assumir uma postura reflexiva diante de muitos temas tratados como dogmas na ciência e romper com a “[...] a ideia de que a ciência se desenvolve de forma continuada” (ALFONSO-GOLDFARB, 2004, p.78), por isso é importante enquanto professores estimular em nossos alunos esta mesma postura, no sentido de questionar e problematizar os conhecimentos para que estes possam se sentir participantes no processo e para que atribuam sentidos à ciência. Na figura 6, apresentamos um momento das aulas desta disciplina:

Figura 6-Aula da Disciplina História da Ciência.



Fonte: Campos, 2014.

Outra disciplina estudada no primeiro semestre, Metodologia da Pesquisa Científica no Ensino Tecnológico, contribuiu para a construção de bases teórico-metodológicas para o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa, por tratar questões referentes à sistematização do processo de investigação científica, fazendo abordagens sobre o papel e a importância da pesquisa científica no âmbito do Ensino Tecnológico.

A metodologia empregada na disciplina em questão proporcionou a interação e problematização dos conteúdos programados, por exemplo, objetivos da pesquisa científica, questões éticas na ciência; além de algumas questões paradigmáticas no contexto científico envolvendo a ideologia da ciência, superioridade dos métodos científicos de modelo

positivista, entre outros, que permitiram estabelecer um paralelo entre a minha pesquisa e o campo das discussões empreendidas no campo do Ensino Tecnológico.

Dos trabalhos como esta disciplina o que considerei mais relevante foram as problematizações realizadas a partir do livro *O que é Ciência afinal?* (CHALMERS, 1993) que faz uma análise dos percursos da ciência, a partir de exemplos da Física, apresentando as teorias científicas, seus métodos, a contribuição de cada teoria na construção da imagem de ciência moderna.

Nos trabalhos, houve discussão também, sobre os tipos de pesquisa científica, métodos de investigação, escrita de trabalhos científicos, processos de comunicação, divulgação científica, o conflito entre as abordagens de pesquisa quantitativa e qualitativa. Sobre os métodos de investigação, Chalmers (1993, p.15) o qual afirma que:

[...] Os desenvolvimentos modernos na filosofia da ciência têm apontado com precisão e enfatizado profundas dificuldades associadas à ideia de que a ciência repousa sobre um fundamento seguro adquirido através de observação e experimento e com a ideia de que há algum tipo de procedimento, de inferência que nos permita derivar teorias científicas de modo confiável de uma tal base. Simplesmente, não existe método que possibilite às teorias científicas serem provadas verdadeiras ou mesmo provavelmente verdadeiras [...]

Das análises do indutivismo, pude perceber problemas uma vez que utiliza apenas os órgãos dos sentidos como instrumentos de observação. O que eu vejo, não é igual à percepção do outro. A percepção não se baseia apenas no que é visto e captado pelos órgãos dos sentidos, mas se baseia também na experiência, na cultura, na vivência, no treinamento para observar. Assim, seria ingenuidade desconsiderar a subjetividade, a intencionalidade e o olhar do observador na pesquisa. Mesmo nos dados numéricos é possível ir além dos números e perceber a subjetividade.

Ainda sobre a utilização do indutivismo, foi possível perceber uma crítica ao excesso de experimentação e à repetição utilizadas para validar uma teoria. Desta forma, chegamos ao racionalismo de René Descarte que é apresentado como contrário ao indutivismo que defende a capacidade humana de abstração e substitui a necessidade de infinitos experimentos. Basta uma única experiência para que seja possível relacionar diferentes fenômenos e chegar aos mesmo resultados. A partir disso, pude concluir que os sentidos são necessários, mas não suficientes, há necessidade de ir além deles e isto é alcançado a partir da razão humana.

Outro aspecto que considerei como significativo, foi a constatação de que as observações precedem de uma teoria e não o contrário. O que me levou a refletir sobre o valor teórico das observações realizadas por filósofos como Aristóteles, Platão e tantos outros, mesmo reconhecendo as falhas de muitas teorias se submetidas a rigorosos testes indutivistas.

Assim, o indutivismo mostrou-se muito importante para a sistematização do método científico, para o progresso alcançado em relação à credibilidade das descobertas científicas, porém trata-se apenas de um método, um caminho e não uma regra. A ciência não pode ser vista como um dogma porque nenhuma teoria pode ser completamente conclusiva. Martins (1990) e Demo (2012) dão suporte a esta afirmação quando dizem que a pesquisa científica deve manter o equilíbrio entre o rigor crítico e uma mentalidade não dogmática. O equilíbrio é necessário porque a ciência não pode ser vista como um dogma, como uma verdade absoluta, e nem abrir mão de seus métodos numa atitude de extrema contraposição.

Os trabalhos da disciplina me possibilitaram compreender que as teorias podem ser modificadas, questionadas e refutadas uma vez que aceitas apenas por um determinado período até que sejam substituídas por outras. A duração de uma teoria poder ser influenciada pela falta de recursos que permitam sua contestação naquele dado momento. Daí, pude concluir que ciência é dinâmica e suas estruturas podem ser rompidas a partir de novas descobertas.

Como contribuição para minha prática, percebo hoje a necessidade de refletir a ciência vista como dogma e sua utilização como um termo de manipulação e subjulgamento de algumas áreas, como por exemplo, na educação. Percebo que nenhum método deve ser utilizado para elevar ou menosprezar uma ciência; pois são apenas maneiras de conduzir uma pesquisa, são diferentes olhares a partir de uma mesmo objeto. Na Figura 7, apresentamos um momento das aulas da referida disciplina.

Figura 7- Momento da disciplina de Metodologia da Pesquisa no Ensino Tecnológico.



Fonte: Campos, 2014.

A outra disciplina, Fundamentos para Formação de Professores no Ensino Tecnológico, contribuiu para a construção de bases epistemológicas convidando para o diálogo, com teóricos como: Tardif (2014), Demo (1996), Pimenta e Ghedin (2012) que contribuíram para problematizar a formação de professores, com o foco na especificidade do Ensino Tecnológico.

As discussões perpassaram por reflexões referentes aos objetivos do Ensino Tecnológico, o tipo de sociedade e de cidadãos que se pretende formar a partir deste tipo de ensino. O objetivo foi problematizar os conhecimentos, finalidades, as políticas, as diretrizes e propostas curriculares para a formação de professores nos níveis de Ensino Técnico e Tecnológico.

Foi relevante perceber que o conteúdo programático da disciplina foi entrelaçado com trabalho de construção das narrativas possibilitando-me compreender que, a história de formação de professores ganha sentido, quando partimos da nossa própria experiência e quando nos inserimos no processo. Concluí desse trabalho que narrar histórias não é um narrar sem importância, mas é um pretexto para refletirmos a nossa própria formação.

Outra contribuição proporcionada pela disciplina, foi a necessidade de pensarmos a formação de professores não apenas no seu aspecto epistemológico, dotando o professor de um conjunto de conhecimentos a serem ensinados, mas compreender como necessário pensar e discutir processos formativos que considerem a intersecção das dimensões epistemológicas, ontológicas e metodológicas.

Ao falar da dimensão ontológica, hoje percebo a necessidade do professor ser visto enquanto sujeito, considerando sua relação com o ensino, suas crenças, seus valores, sua ética, pois antes de ser o profissional professor, ele é também um sujeito e na sua prática deixa transparecer todos esses elementos.

A preocupação com os aspectos metodológicos, fizeram-me refletir que não basta ao professor o domínio dos conteúdos, além disso são necessárias metodologias que o auxiliem na condução do processo de ensino aprendizagem de modo que possibilitem aos alunos a transformar informações em conhecimentos.

Outro aspecto relevante, foram as discussões empreendidas sobre o professor pesquisador. Destes momentos ficou evidente para mim que este professor é aquele que se inquieta, questiona o seu trabalho, vê outras possibilidades e leva o outros a se autoquestionar. Esse professor, faz da sala de aula, o seu contexto investigativo legitimador no qual constrói conhecimentos a partir de sua própria atuação, entrecruzando os aspectos investigativo e interventivo.

Ficou evidente também que este professor se percebe no processo de construção do conhecimento, é inerente a ele a condição de questionar o que torna o ensino e pesquisa elementos indissociáveis. O questionamento é o mediador para desequilíbrio, para inquietar, “[...] um exercício de desestruturação e descentração epistemológica [...]” (DEMO, 2012, p.2) para gerar dúvida. Quando esta chega, é porque o argumento que sustentava a ideia já não é suficiente, e aí vem a necessidade de mais pesquisa, mais questionamentos que levam a constante ciclo, pois os conhecimentos não estão prontos e acabados, mas carecem de constantes ressignificações mediadas pelo trabalho do professor, considerando que:

[...] Nenhuma teoria da realidade dura para sempre, porque também seus criadores não duram para sempre, nem qualquer sociedade é dinâmica que poderia durar para sempre. Certeza científica é, no fundo, uma contradição nos próprios termos, já que se for resultado da autoridade do argumento, não pode gerar certeza, mas a habilidade de continuar pesquisando sem parar (DEMO, 2012, p.4).

Ainda sobre as problematizações realizadas a respeito do professor pesquisador, fui estimulada a refletir sobre o meu processo de construção de saberes, valores e crenças, o que representou mais que um exercício acadêmico, mas também um processo de autoconhecimento. A partir dos estudos, identifiquei-me como uma professora pesquisadora, embora perceba que o imediatismo das atividades diárias da profissão e a rotina de trabalho intensa tenham deixado a minha capacidade reflexiva adormecida em alguns momentos, mas que foram novamente despertadas com as atividades do mestrado. Na figura 8 apresentamos um momento da referida disciplina.

Figura 8-Momento da disciplina de Fundamentos de Formação de Professores no Ensino Tecnológico.



Fonte: Campos, 2014.

Ao fazer uma análise do conjunto das três disciplinas cursadas no primeiro semestre percebo que elas representaram para mim um processo de desconstrução e construção, proporcionando-me olhar para minha prática docente de maneira mais crítica e reflexiva na busca de sentidos para minhas ações. Senti a necessidade de fazer uma autoavaliação, intensificar minhas fundamentações teóricas a fim de conhecer outras concepções e fortalecer algumas ideias e argumentos.

A compreensão da ciência como um processo foi significativa, pois isso implica dizer que se é um processo, é também é dinâmica e poder ser reconstruída, questionada. Assim ganha sentido falarmos na relação entre ensino e pesquisa como elementos indissociáveis e na necessidade de usar a pesquisa para educar.

Desta maneira, hoje reforçou-se para mim a importância da pesquisa no trabalho docente partindo do contexto da sala de aula, levando os alunos a buscar novas verdades e deixar de ser apenas consumidores de ciência: Alunos e professores precisam produzir, construir e divulgar ciência.

Além disso, todas estas disciplinas fornecerem bases epistemológicas para a realização da minha pesquisa além de me possibilitar olhar para minha história de vida de uma maneira mais reflexiva ressignificando algumas de minhas ações. Os trabalhos referentes à escrita das histórias de vida foram apresentados no II Colóquio do MPET⁷ que será apresentado a seguir.

1.4.8.1.1 O II Colóquio no MPET

O II Colóquio do MPET foi realizado no dia 29 de maio de 2014, e contou com a participação de um público diverso, composto por professores do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, alunos de graduação, convidados e demais interessados no tema a ser discutido “A formação de professores no Ensino Tecnológico: Os relatos de vida”.

As atividades foram iniciadas pelo coordenador do curso. Na ocasião, comentou-se sobre a importância daquele momento para refletir questões referentes ao Ensino Tecnológico, além de socializar para os demais participantes sobre o Planejamento Integrado e as duas linhas de pesquisa, Formação de professores e Recursos para o Ensino Tecnológico.

⁷ O I Colóquio no MPET, intitulado Perspectiva Investigativas para o Ensino Tecnológico, aconteceu no dia 29 de outubro. Na ocasião, ocorreu o lançamento do Edital para o Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico que contou com a participação de alunos e professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM-CMC). Fonte:< <https://goo.gl/fi4Q96>>. Acesso em 20 dez. 2015.

O II Colóquio foi planejado como uma atividade de interseção das disciplinas do referido Mestrado proposto através do Planejamento Integrado, elaborado pelos professores. O processo de elaboração dos percursos de vida foi desenvolvido durante as disciplinas do 1º semestre no qual foram realizados estudos sobre diversos teóricos a fim de fornecer bases epistemológicas para escrita destes trabalhos.

Esta atividade foi dividida em três momentos: No primeiro, foi realizada a abertura da atividade, seguida pela palestra “As bases epistemológicas para construção da análise de trajetórias na perspectiva de Pierre Bourdieu⁸”; No segundo momento, foi realizada a exposição do painel “Três vidas, três histórias, três formações: descontinuidades e complementaridades” por três mestrandos do MPET que relataram seus percursos de vida; Por fim, no último momento, foi realizada uma mesa redonda para promover um momento de diálogo entre os expositores e convidados a respeito do trabalho realizado.

Durante a exposição da palestra, o professor que expôs pautou-se no referido teórico em Bourdieu que problematiza o processo de construção das narrativas de vida no interior das academias apontando para os perigos de utilizar este gênero do discurso acadêmico, em nível de senso comum, através do qual apenas se reproduzem as estruturas sociais, sem questioná-las.

Ficou evidente, durante a palestra, ficou evidente que para este teórico a vida não é linear, mas uma construção sujeita a mudanças, avaliações de posicionamentos, tomadas de decisões de acordo com as possibilidades, que vão se apresentando na vida e ao problematizarmos a vida buscamos elementos de identidade e de compreensão de nosso próprio percurso. Daí a importância da construção reflexiva de um trabalho onde o sujeito que analisa é ao mesmo tempo, o próprio sujeito da análise.

Assim, ainda segundo este teórico, nada é mais falso do que naturalizar as escolhas. Com esta afirmação, alerta para o perigo da naturalização das representações que o sujeito faz dele mesmo e defende que no interior da academia são necessários momentos de crítica epistemológica a fim de criar possibilidades para um discurso memorialístico reflexivo.

Dando continuidade ao Colóquio, foi realizada a exposição de um Painel Integrado composto por três alunos do MPET. Naquele momento, cada um deles expôs seus trabalhos referentes aos seus percursos de vida. Optamos por apenas descrever trechos das narrativas, e

⁸ Foram utilizadas como fundamentações teóricas as seguintes obras de Pierre Bourdieu: O artigo, A ilusão biográfica, contido no Livro, Razões práticas: sobre a teoria da ação (1996); Esboço de auto-análise. (2005); e o artigo intitulado Confissões impessoais, contido na obra Meditações Pascalianas (2007). Este momento é apresentado no endereço www.narrativasnompnet.com.

não aprofundar a análise porque neste momento nosso objetivo foi apenas contextualizar o leitor nas discussões empreendidas nesta atividade.

Em sua exposição, a painelistas 1 destacou que seu percurso de vida era constituído por palavras: Iniciou com a apresentação da primeira palavra, que era o seu próprio nome, fazendo referência às suas origens nordestinas. Segundo ela, seu tataravô chegou ao município de Codajás, em 1870, fugindo da seca, e assim, e acabou fixando moradia e ajudando na colonização deste município. Além das origens nordestinas, revelou também outras descendências como a espanhola, indígena e negra.

A painelistas 1 também deixou evidente a importância do Cristianismo por conta da sua formação religiosa familiar. Destacou a influência das histórias e leituras narradas por sua avó, que sempre traziam os ensinamentos bíblicos e uma moral cristã.

[...] outro aspecto é questão cristã a minha família tem a tradição evangélica e eu fui criada e educada dentro deste contexto e isso me define desde que eu conheço como cristã [...] estávamos sempre juntos com a minha avó ouvindo as histórias que ela contava enquanto fazia crochê [...] enquanto ela tecia crochê, ela contava histórias pra gente, da bíblia e da vida. E uma coisa importante é que ela ouvia também as nossas histórias, os acontecimentos que havia na nossa vida, as nossas dúvidas, os questionamentos, a gente tinha liberdade de colocar [...] tanto o que fazia certo, como o que fazia errado e aquilo era discutido sem o senso da condenação, mas sempre no diálogo, na conversa e o parâmetro eram os padrões cristãos [...] (PAINELISTA 1, 2014).

Ao recordar seus primeiros momentos de escolarização, narrou que sua mãe, foi professora formada em Magistério e que atuou no Grupo Escolar de Codajás no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL⁹). Como a painelistas sempre acompanhava a mãe nas aulas, sem perceber, aprendeu a ler assistindo as aulas da própria mãe.

O painelistas 2, expôs seu percurso através de esquema estruturado pelas palavras Família, Escola e Curso Técnico: experiência profissional e ser professor. Destacou a sua formação técnica na ETFAM, onde cursou Informática Industrial, por conta do modismo da época. Evidenciou as influências advindas dos onze anos na atividade industrial, na qual teve contato com a cultura americanizada com foco na disputa, criação, na prática do propor e sugerir, conforme exposto na afirmação “[...] iniciei no processo de estágio [...] fiz estágio

⁹ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº5.379, de 15 de dezembro de 1967, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida". Criado e mantido pelo regime militar, durante anos, jovens e adultos frequentaram as aulas do MOBRAL, cujo objetivo era proporcionar alfabetização e letramento a pessoas acima da idade escolar convencional. A recessão econômica iniciada nos anos 80 inviabilizou a continuidade do MOBRAL, que demandava altos recursos para se manter. Seus Programas foram assim incorporados pela Fundação Educar em 1985, ano de seu fim. Disponível em< <https://goo.gl/Cz9wGf>>. Acesso em: 25 out.2015.

numa empresa americana. Eu fui aculturado do ponto de vista profissional, por uma cultura americanizada, da disputa do criar, do propor, do sugerir [...]” (PAINELISTA 2, 2014).

Apresentou, resumidamente, seu projeto de pesquisa através do qual trabalhará conteúdos Matemáticos utilizando kits de robótica educacional como um recurso educacional para facilitar a aprendizagem das relações métricas e trigonométricas num triângulo retângulo.

A painelistista 3 abordou sobre suas memórias, destacando as relações familiares, percursos anteriores, sua graduação em Pedagogia; seu trabalho na SEMED, participação em organizações não governamentais e sua experiência no Mestrado.

Segundo ela, o ingresso no MPET foi uma tentativa para aquisição de experiência, mas não era sua intenção a aprovação, pois entendia que naquele momento precisava de mais experiência na docência. Por isso, relatou o mestrado como um momento de ruptura pela dificuldade de deixar suas atividades como professora, pois se sentia muito envolvida com os alunos e suas famílias. Aos poucos, conseguiu se distanciar porque viu no Mestrado uma oportunidade para melhorar sua formação e que poderia fornecer subsídios para sua atividade de servidora pública.

[...] eu já tinha projetos para o ano seguinte [...] aí houve essa ruptura. Como lidar com essa ruptura? Então quando cheguei aqui pra me sentir dentro desse processo do mestrado, eu tive que fazer esse distanciamento, tive que fazer uma ruptura, então tive que construir dentro das minhas dimensões enquanto pessoa, enquanto professora: Esse mestrado vai me ajudar a melhorar enquanto pessoa, pois eu não posso dar aquilo que eu não tenho e vai me ajudar a servir melhor[...]como servidora pública [...] foi um momento de ruptura, mas eu consegui [...] passar por esse processo [...] (PAINELISTA 3, 2014).

Destacou a sua participação na organização não governamental, Instituto Ler para Crescer e Plataforma de Lideranças do Mundo Inteiro, que lhe proporcionaram uma visão de educação para além dos muros da escola, que contemplasse além dos aspectos educacionais um olhar mais humanizado sobre a realidade dos alunos. Esta perspectiva se revela na afirmação: “[...] trabalhava com crianças em vulnerabilidade social. Ali enquanto pedagoga eu consegui ver a educação fora dos muros da escola, consegui ver a educação permeada na sociedade [...]” (PAINELISTA 3, 2014).

Para ela, o processo vivenciado no mestrado tem sido uma desconstrução, numa constante relação dialética com os professores e os teóricos apresentados.

[...] no mestrado eu imaginei assim: eu vou chegar mostrando que eu tenho as verdades, que eu tenho arcabouço teórico porque meus professores vão cobrar isso. Quando eu cheguei [...] eu percebi que no diálogo você aprende, pra que houvesse o diálogo eu teria que deixar muitas certezas minhas pra empreender essa busca de aprender a aprender [...] (PAINELISTA 3, 2014).

Os três mestrandos evidenciaram que a escrita do trabalho era uma atividade processual, em alguns momentos difícil, sujeita a mudanças a partir de novos estudos, novas memórias e leituras que estão sendo realizadas no referido curso de Mestrado. Sobre o processo de escrita de seu percurso, o painalista 2 evidenciou a dificuldade inicial de refletir e escrever esse processo, embora tenham ficado mais à vontade no decorrer do processo, conforme afirmado “[...] confesso que de início foi bastante problemático pra mim construir esse texto sobre a trajetória e acabou que resultou num trabalho de doze laudas [...]” (PAINELISTA 2, 2014).

Destacaram que o percurso de vida não é algo tranquilo. Segundo eles, a vida é constituída por tomadas de decisões, busca por novas alternativas para se adaptar às novas situações que se apresentam e consequências dos eventos pessoais ou profissionais vivenciados. Sobre isso, a painalista 1 afirmou que “[...] A trajetória não é exatamente tranquila, ela é cheia de altos e baixos, idas e vindas, e temos que tomar novas decisões, buscar novos contextos, procurar novas alternativas [...]” (PAINELISTA 1, 2014). Referente a isso os painelistas 2 e 3 acrescentam:

[...] O curso técnico me oportunizou a entrar no mercado de trabalho. Toda a minha formação posterior de nível superior foi em razão das demandas que o meu atual emprego que o trabalho exigiu. Eu não planejei a minha vida acadêmica, na verdade foi resultado dos eventos profissionais [...] (PAINELISTA 2, 2014).

[...] As trajetórias formativas de professor se dá em muitos momentos de forma temporal porque no real existem as suas idas e vindas, então essa construção da história de vida ela não é fechada, ou seja, ela é construída na coletividade [...] ela não é só linear como no sentido dos trilhos, ela também tem seus conflitos, suas incongruências [...] a citação daquele autor dos quadrinhos do Aroldo que diz: A vida é como uma topografia: Há momentos de picos de felicidade e de satisfação, há vales que são chatos, momentos de marasmo, mas também há depressões de fracassos, de incertezas. E assim a gente vai vivendo e se fazendo, não individualmente, [...] mas, em conjunto [...] (PAINELISTA 3, 2014).

Durante sua narrativa, os mestrandos apresentaram alguns desafios que precisaram enfrentar. A painalista 1, apresentou as dificuldades escolares em virtude de problemas de visão e, decorrente disso teve que criar estratégias para a leitura das atividades e entendimento dos ensinamentos de matemática.

[...] Aí veio a parte complicada [...] era necessário que nós chegássemos lá na sala e copiássemos o ponto [...] aí, eu fui descobrir que não enxergava direito [...] tinha a história da matemática porque o professor explicava que os números iam prali, desciam e ainda tinham uns nomes complicados [...] tive que montar outra estratégia [...] (PAINELISTA 1, 2014).

Dando prosseguimento à sua narrativa, relatou outro momento de desafio. Quando chegou à Universidade, vivenciou o enfrentamento entre Ciência e Religião, pois grande parte

de seus professores eram ateus e muitas concepções da Ciência contrariavam seus princípios cristãos, desta maneira, passou a tratar Ciência e Religião de maneiras distintas.

[...] Quando chegou na UFAM, foi em 88 aquela época em que estava no apogeu o marxismo na linha dos professores no Brasil, dos cinco professores que eu tinha, quatro eram ateus. Então primeira coisa que eles me disseram: Se você quer ser cientista, tem que ser ateu. Eu digo: Então não deu! O que aconteceu? Eu decidi que não mais nada com ciência, nem coisa nenhuma! E a partir desse momento fiz uma fragmentação: Pedagogia, didática é uma coisa que eu gosto, que me interessa, ciência é outra que não me interessa! [...] (PAINELISTA 1, 2014).

O painelista 2, atribuiu às dificuldades vivenciadas no seu processo formativo, a busca por melhores resultados escolares como forma de valorizar todo o esforço da família para lhe proporcionar uma boa formação.

[...] eu sou filho de professor: professora e funcionário público. Nesse contexto, a coisa mais importante que eu consegui assimilar foi justamente essa necessidade de nós transformarmos aquela realidade não tão boa por meio da educação. Então essa seria minha principal influência da família. Na escola...hum... vindo dessa questão ontológica de ser filho de professora, eu sempre tive uma intenção de ser o melhor possível, não com intencionalidade de me promover, mas de valorizar de cada segundo ali naquele processo de interação [...] (PAINELISTA 2, 2014).

Durante sua formação técnica na ETFAM, no curso de Informática Industrial, vivenciou, dificuldades de programar, devido ao fato de ter de pensar de forma abstrata e aí destaca a importância de um professor, Fernando Queiroz, que o encorajou a persistir.

[...] Tive a certeza de que programação não é pra mim! Como é que eu vou pensar de forma abstrata? Eu tinha dificuldade de abstração, mas persisti. E destaco nessa época o professor [...] ele me disse assim: O melhor programador não é o que sabe muita lógica, é o que tem mais persistência, é o que mais persiste! E eu me convenci com o discurso dele e persisti [...] (PAINELISTA 2, 2014).

Ao falar sobre o início de sua atividade docente, cada um deles apresentou uma motivação diferente, revelando que nem todos seguiram os mesmos caminhos para chegar à docência. O painelista 2 deixou transparecer que não tinha a intencionalidade de tornar-se professor, atribuiu a sua formação docente como resultado dos eventos que foram surgindo na sua vida profissional, destacando a importância do estágio para o início de sua atividade docente:

[...] o que foi o ponto importante no projeto UFAM? Naquele momento eu tive a oportunidade de começar minha vida docente. [...] inicialmente nas disciplinas de eletricidade por conta da minha atuação no Distrito como técnico de hardware, não era nem oriundo da formação de processamento de dados [...] (PAINELISTA 2, 2014).

A painelista 3, relatou que, em sua família, há poucos graduados e poucos professores. A escolha da profissão de professora não foi algo que logo se definiu, mas

atribuiu grande importância ao trabalho que desenvolvia desde 14 anos como educadora social de crianças carentes. A partir deste trabalho, sentiu a necessidade de buscar a formação em Pedagogia, para entender o ser humano e suas complexidades.

[...] por que a escolha de ser professora? Foi um processo que não foi assim, ah eu quero ser e pronto! Foi um processo um tanto nebuloso porque ora eu assumia: Ah, eu quero ser! Ora eu negava: Não quero ser! E aí essas experiências infantis que eu tive me ajudaram a [...] a assumir essa escolha e também as experiências antes da graduação porque desde os catorze anos eu trabalho com crianças, eu trabalhava com educação não-formal, eu trabalhava como educadora comunitária, eu era educadora social [...] trabalhava com crianças, com suas famílias [...] na minha comunidade muito carente, nós trabalhávamos com os bebês e com os adolescentes ali fazendo a mediação naquele momento eu percebi que posso olhar o ser humano de vários aspectos, de vários pontos de vista, mas eu percebi que existe um interligamento em cada um deles. Foi aí que escolhi pedagogia [...] (PAINELISTA 3, 2014).

Durante suas exposições deixaram transparecer momentos de angústias, frustrações, inquietações e insegurança vivenciados no início da docência. O painelistas 2, ao falar sobre trabalho em uma instituição de ensino, destacou uma situação crucial que o fez refletir sobre o conceito de ser professor: O sentimento de insegurança e frustração por não conseguir atender às cobranças feitas pelos alunos que estavam em um nível muito alto de aprendizagem e por ele não se sentir preparado lidar com esta situação.

[...] quando eu me vi professor de lógica ali, eu posso confessar uma coisa a todos: Eu mirei a sala da diretora umas três vezes pra pedir desligamento, porque não aguentava mais aqueles meninos me cobrando conhecimentos de lógica, sobre programação que naquele momento eu não estava preparado para ministrar! [...] O garoto estava me perguntando questões, após a segunda aula, do final do livro e eu ainda estava estudando pro primeiro bimestre! [...] Eu me senti incapaz! E mais uma vez precisei da resiliência, tive reconstruir a minha perspectiva de atuação como docente [...] Enfim, eu considero que a partir dessa reflexão é que eu comecei a pensar sobre o conceito de ser professor [...] (PAINELISTA 2, 2014).

A painelistas 3, narrou os momentos de angústia vivenciados em sala de aula após sua aprovação em concurso público da SEMED para atuar com Educação Infantil. Segundo ela, não se sentia preparada para atuar com as situações do contexto escolar. Relatou momentos de aflições e angústias, vivenciadas no contato com a sala de aula.

[...] chegando lá meu primeiro ano como professora foi um choque! Eu não sabia lidar com aquelas crianças! Então, eu voltei pra universidade e bati na porta dos professores e falei assim: Gente, [...] eu cheguei querendo inquirir [...] Por que o curso de magistério não me preparou? Porque eu não estou pronta pra ser professora? [...] Nossa! Eu passei quatro anos e meio da minha vida e convivendo com tudo aquilo pra chegar na prática e dizer que esses quatro anos e meio não valeram de nada? A teoria não vai influencia na minha prática? [...] eu entrava no banheiro e começava a chorar! [...] Quando eu saía de casa eu pensava: Meu Deus o que é que eu vou fazer? Acredito que talvez muitos tenham passado por isso [...] (PAINELISTA 3, 2014).

Em busca por subsídios para lidar com as dificuldades deste contexto e a necessidade de trilhar sua própria experiência levou a painelistas 3 a fazer Especialização em Educação Infantil, que lhe forneceu uma maior segurança e proporcionou momentos ricos de experiência profissional.

[...] o espaço de sala de aula não é apenas um espaço de harmonia, mas de embate [...] percebi que não era só a prática, só a teoria que iriam me fazer uma boa professora. Eu percebia que existe algo além dessa relação. Então, eu percebi que eu teria que trilhar um caminho [...] que teria que [...] viver a minha própria experiência como professora e ninguém poderia fazer isso por mim. Então, vamos a aprender a aprender. No final desse primeiro ano recebi um presente: comecei a estudar educação infantil, especialização. [...] Essa especialização me trouxe mais segurança [...] No meu segundo ano mudou completamente! Eu conseguia lidar com as crianças e ter uma vivência muito rica com os pais [...] (PAINELISTA 3, 2014).

Em todas as falas ficou evidente a importância atribuída ao processo formativo no mestrado. A painelistas 1, destacou que apesar de ter iniciado o curso de mestrado em virtude de exigências profissionais, o MPET tem representado para ela um processo de descoberta, de aprendizagem prazerosa no qual tem os professores e os colegas tem sido grandes parceiros.

[...] Começou nesse processo [...] um novo processo de descobertas [...] nós estamos construindo nossa aprendizagem tendo os professores como parceiros, além de mentores, uma palavra muito em voga nos Estados Unidos, porque ao mesmo tempo que eles nos ensinam, eles não estão ali nos avaliando dizendo o quanto nós somos incompetentes, mas sim mostrando o caminho da competência e isso está sendo extremamente gratificante [...] eu de fato voltei pra época da minha avó, quando aprender era um prazer [...] (PAINELISTA 1, 2014).

Ao falar de sua experiência inicial, no MPET, o painelistas 2, confessou que no princípio sentiu-se “um alienígena”, porque estranhou a grande diversidade de formações no curso, mas que já reconhecia a importância da troca de experiências com outras formações.

[...] Esse processo de troca de experiência me permitiu [...] ressignificar esse processo de eu me sentir de fato professor. Eu achava que ser professor no ensino técnico, basicamente, se resumia a eu conhecer daquela técnica, se eu tivesse muito conhecimento daquela técnica eu tinha sucesso. Mas, eu estou refletindo muito sobre isso nesse momento [...] (PAINELISTA 2, 2014).

Ainda falando sobre o mestrado, o painelistas 2 falou da superação de suas ideias e preconceitos em relação às Disciplinas e professores do curso e da importância da leitura de teóricos como Chalmers (1993) e Kuhn (2003).

A painelistas 3, evidenciou o quanto o mestrado tem contribuído para o seu processo de formação não apenas profissional, mas também humano. Destacou a importância do curso por sentir-se construtora de sua aprendizagem e por estar num espaço de diálogo e construção de conhecimentos.

[...] Eu acredito que não é esse pouco espaço de tempo que faz com que as experiências sejam poucas. Eu me vi realmente como uma estudante de fato! Não apenas uma estudante reprodutora do conhecimento, mas ativa no processo do conhecimento! Assim eu me vejo no mestrado. [...] Em cada aula eu saía de uma forma diferente. Ou eu saía saltitando: Nossa! Eu entendi! Eu aprendi! Mas, eu outras aulas: Poxa vida, não sei o que tá acontecendo eu não sei de nada! Uma hora eu sabia na outra, eu não sabia! [...] Aqui nós estamos! No diálogo, entre os colegas porque aprendemos com os colegas, aprendemos com os professores e os teóricos também se inter cruzam na nossa vida [...]. O processo do mestrado está sendo muito rico, está sendo mais do que um empreendimento profissional, um empreendimento também de pessoa humana, de você ver o outro ver de uma forma diferente. E também quando você se enxerga dentro desse processo, você enxerga a ciência, o teu papel enquanto pesquisador, o teu o papel transcende esse espaço acadêmico [...]. (PAINELISTA 3, 2014).

Após a apresentação dos painelistas, foi realizada uma Mesa Redonda, configurando-se como um diálogo entre os convidados e expositores sobre o processo de construção destes percursos, a dimensão epistemológica deste trabalho no Planejamento Integrado do MPET, apresentação resumida dos projetos de pesquisa dos alunos do Mestrado, a importância da análise crítica da construção de conhecimento.

O encerramento do evento foi realizado pelo coordenador do MPET que enfatizou a necessidade dar um tratamento diferenciado ao Ensino Tecnológico e a importância de pensar o ensino como exercício de humanização, assumir novas posturas que contemplem, além dos aspectos procedimentais, os aspectos atitudinais. A figura 9 apresenta o momento de encerramento do II Colóquio.

Figura 9- Encerramento do II Colóquio- Professores e alunos do MPET.



Fonte: Campos, 2014.

A atividade do II Colóquio foi relevante para minha inserção no processo de pesquisa e entendimento da importância das narrativas para além de um simples contar de histórias.

Representou uma construção de sentidos, uma vez que pude revisitar a minha história e analisar muitos fatos dando novas interpretações às minhas vivências, agora com um olhar mais sistematizado e amadurecido proporcionado pelas experiências adquiridas; oportunizou dar um olhar científico ao meu percurso de vida, relacionando-o com ensino, ciência e tecnologia. Foi significativo me perceber como pesquisadora da minha própria história

A seguir, descreveremos outro evento de formação no MPET, o Seminário de projetos, que se constitui em um momento de apresentação prévia dos primeiros esboços das dissertações.

1.4.8.1.2 Seminário de projetos

O segundo semestre iniciou-se com o desenvolvimento do Seminário de projetos que ocorreu no dia 06 de agosto de 2014 e teve como objetivo socializar com os professores e alunos, as pesquisas para elaboração da dissertação realizadas até aquele momento. Assim, o seminário pode trazer contribuições para que os alunos ganhassem maturidade, segurança, familiaridade com os temas pesquisados, além de se apresentar como uma estratégia de divulgação dos trabalhos realizados pelo MPET.

A dinâmica do Seminário consistiu na divisão dos alunos em duas salas diferentes, divididos conforme a sua linha de pesquisa. Em cada sala tinha um professor responsável por coordenar intermediar os trabalhos apresentados e os mestrandos tiveram dez minutos para expor seus trabalhos, seguidos por mais cinco de arguição de cada um dos avaliadores.

Na sala 1, foram apresentados os seguintes trabalhos da Linha 1, Processos formativos de professores no Ensino Tecnológico, na respectiva ordem: A formação docente para o Ensino Profissional mediado pela metodologia por Competência, A formação continuada no ensino tecnológico: narrativas de professores em um mestrado de ensino profissionalizante, A interdisciplinaridade como contribuição na formação do professor de Ciências em uma Instituição de Ensino Tecnológico, O ensino da Física e o uso dos laboratórios no curso de mecânica no IFAM, O perfil do professor mediador que atua nos cursos de formação de professores no Campus Manaus Centro e a Inclusão e a prática pedagógica de docentes do IFAM- Campus Zona Leste.

Na sala 2, foram apresentados os seguintes trabalhos da Linha 2, Meios e Recursos para o Ensino Tecnológico: O uso de blogs como recurso no processo de ensino-aprendizagem da Língua espanhola como contribuição das TICS em um centro de Ensino Tecnológico, A teoria de David Ausubel: uma resposta prática para a aprendizagem significativa de conteúdos escolares no Ensino Técnico, As tecnologias no cotidiano escolar:

possibilidades de desenvolver o ensino de ciências articulado ao uso de laptop educacional em sala de aula; Robótica Educacional na aprendizagem matemática, uma abordagem sobre o estudo das relações métricas num triângulo retângulo no Ensino Fundamental, Desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino de botânica aplicada aos cursos de licenciatura do IFAM e Estratégia didática para o ensino sobre mudanças climáticas globais aplicadas a cursos de licenciatura do IFAM.

A partir deste momento muitos mestrandos, puderam dar um novo olhar às suas produções, sendo que na maioria dos casos representou uma mudança quanto aos títulos dos projetos, e alguns tiveram que alterar seus temas de pesquisa para adequar à proposta e tornar seus projetos exequíveis.

Considere as orientações realizadas muito significativas para minha pesquisa do ponto de vista teórico e metodológico. A partir delas, pude perceber novos caminhos que poderiam ser dados à pesquisa e outros que precisariam ser mais bem esclarecidos, além de ter sido uma oportunidade de amadurecimento por poder compartilhar e trocar experiências.

Confesso que naquele momento algumas das observações não foram muito bem compreendidas, pois ainda não tinha muita clareza dos caminhos que a minha pesquisa tomaria, visto que estava sendo desenvolvida dentro de um processo de formação que estava ocorrendo em paralelo.

Por isso em muitos momentos, o sentimento foi de angústia por essa indefinição, mas com o decorrer dos trabalhos, fui amadurecendo e aprendendo a lidar com este sentimento, compreendendo a importância da vivência do processo, além de perceber que grande parte dessa angústia advinha da necessidade de mais estudos e busca por fundamentações teóricas. Assim, destaco a realização das disciplinas do 2º semestre que ajudaram no entendimento de algumas inquietações e de questões que até aquele momento ainda eram muito teóricas para mim. A seguir apresentamos as atividades desenvolvidas e aprendizagens construídas nestas disciplinas.

1.4.8.2 As disciplinas do segundo semestre

Em agosto de 2014, iniciou-se o segundo semestre do curso no qual foram oferecidas quatro disciplinas eletivas: Na linha 1, Trabalho Pedagógico e Político de Inclusão no Ensino Tecnológico, Saberes e Experiências na Educação Profissional no Amazonas; e na linha 2, Uso de Recursos Naturais para o Ensino (URNAE) e Laboratório Virtual, e uma disciplina obrigatória, Ensino e TICs, a qual foi cursada por todos os professores.

A turma se dividiu em razão dos interesses relacionados à pesquisa para dissertação, por isso limitaremos-nos a apresentar as disciplinas cursadas pela pesquisadora, as duas disciplinas da linha 1 e Ensino e TICs.

A disciplina Trabalho Pedagógico e Político de Inclusão no Ensino Tecnológico contribuiu para a construção de bases teórico-epistemológicas referentes às políticas de inclusão e atendeu à necessidade de discutir ações em torno dessa temática, além de evidenciar a insuficiência na formação de professores para uma educação efetivamente inclusiva.

Tomando como referência a realidade dos Institutos Federais ficou evidente a carência de profissionais que saibam ao mesmo tempo dialogar com conhecimentos sobre ciência, tecnologia, cultura, conhecimentos específicos e capacidade de investigação científica, e aqui destacaremos a educação especial.

A metodologia empregada nas aulas envolveu exposições orais, exibição de filmes, documentais abordando os conteúdos da proposta, o estudo do histórico da Educação Especial, análise de documentos internacionais como a Convenção de Salamanca¹⁰, estudos sobre Tecnologia Assistiva¹¹, entre outros.

Vale ressaltar a importância dos seminários sobre pessoas com necessidades educacionais especiais que abordaram alguns distúrbios neurológicos como o autismo, algumas síndromes como a síndrome de Tourette, dificuldades de aprendizagem como dislexia, discalculia. O seminário proporcionou momentos de aprendizagem e reflexão sobre a necessidade de formação para promover a inclusão e uma educação com princípios democráticos na qual seja respeitada a individualidade.

Os trabalhos com a disciplina foram bastante intensos, pois havia muitos assuntos a serem problematizados. Foi necessário um aprofundamento em diversas questões referentes

¹⁰ A Declaração de Salamanca (1994) trata dos Princípios, Política e Prática em Educação Especial. É uma resolução das Nações Unidas adotadas em Assembleia Geral, a qual apresenta os procedimentos-padrões das Nações Unidas para equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiência. É considerada um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social. Sua origem é normalmente atribuída aos movimentos em favor dos Direitos Humanos e contra instituições segregacionistas, movimentos iniciados nas décadas de 60 e 70 do século XX. Disponível em < <http://goo.gl/aJbxED>>. Acesso em 24 nov.2014.

¹¹ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007). No artigo A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios, Galvão Filho discute este conceito. Fonte: <http://www.galvaofilho.net/TA_desafios.htm>. Acesso em: 14 out. 2014.

aos temas sobre as quais eu não possuía familiaridade, mas que percebi que se faziam necessários em minha prática.

A participação de alunos especiais na disciplina foi muito relevante, pois muitos deles possuíam uma extensa experiência na Educação Especial e as problematizações trazidas por eles me possibilitou conhecer mais de perto alguns desafios vivenciados neste tipo de educação.

A maneira como os trabalhos foram conduzidos me tornaram mais sensível a estas discussões. Recordo de alguns momentos marcantes, como a entrevista com um aluno surdo juntamente com a tradutora de libras, assim como os momentos de seminários no qual foi possível ouvir os colegas que já atuavam na Educação Especial.

O trabalho com a disciplina me fez refletir sobre a necessidade de pensar e efetivar ações contrárias à segregação dos alunos com deficiências dos espaços de Ensino Regular objetivando a promoção de uma educação inclusiva.

Considerando esse objetivo, destaco alguns documentos oficiais que preconizam a inclusão nas redes regulares de ensino, dentre os quais cito a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) que, no artigo 208, prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino; Lei nº 8.069, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõe no art. 54, inciso III, sobre a educação, afirmando que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990); Declaração Mundial sobre Educação para Todos/Jomtien/Tailândia propõe a constituição de um sistema educacional inclusivo, pelo qual o Brasil fez opção. (UNICEF, 1990) e Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação/Espanha – Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, na qual o Brasil mostrou consonância com suas recomendações (BRASIL, 1994).

Vale frisar que somente a obrigatoriedade não efetiva uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, destaco alguns pontos que considere como relevantes para reflexão: a acessibilidade, a integração e formação de professores.

Quanto à acessibilidade, deve ser entendida como “[...] acesso de qualquer pessoa, incluindo as pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, ao meio físico da sociedade, ao transporte e à comunicação, garantindo sua segurança e sua autonomia (HAZARD; FILHO; REZENDE, 2007, p.20). Não é sinônimo de modificar a escola, mas criar mecanismos para atender e dar condições para que o aluno possa se desenvolver num determinado contexto, respeitando as especificidades cada deficiência e proporcionando a realização de atividades de

maneira autônoma. Assim, não é suficiente tornar compulsória a matrícula nas escolas, é necessário resolver problemas com as instalações físicas e garantir aos alunos a acessibilidade.

Quanto à integração, as leituras sobre a Declaração de Salamanca me fizeram perceber a necessidade de problematizar a questão da integração nas Escolas e propor ações para que os alunos se sintam realmente integrados realizando ações que ajudem a adequar os programas de estudo às necessidades dos alunos e não o contrário. Percebi que embora existam leis que tornam obrigatório o acesso de alunos portadores de necessidades especiais nas redes regulares de ensino, as pessoas que trabalham na escola não têm formação adequada para lidar com estes alunos e atender às múltiplas especificidades e a “inclusão” tem ficado muito mais na aplicação da obrigatoriedade da lei do que contribuído para tornar a escola um espaço verdadeiramente democrático. Desta forma, pude concluir que tornar-se de fato um espaço democrático, é necessário que aqueles que dela fazem parte estejam envolvidos no processo em busca de uma melhor qualidade de ensino.

Quanto ao último ponto destacado, a formação de professores, poderia ser repensada de modo que lhes possibilitasse o trabalho em diferentes contextos e especificidades, proporcionando vivenciar experiências com diversas maneiras de aprender. Além disso, considero importante investir na formação dos professores com programas complementares visto que somente a formação inicial não dá conta de todas essas especificidades. A figura 10 apresenta um momento da referida disciplina.

Figura 10- Momento da Disciplina Trabalho Ped. e Político de Inclusão no Ensino Tecnológico.



Fonte: Campos, 2014.

Nos trabalhos da outra disciplina eletiva, Saberes e Experiências na Educação Profissional no Amazonas, a metodologia empregada nas aulas envolveu a realização de aulas expositivas dialogadas, estudos dirigidos, produções textuais (oral e escrita) e como atividades de enriquecimento curricular foram realizadas palestras com professores doutores que atuam no Ensino Tecnológico.

Os conteúdos foram discutidos por meio de abordagem histórica, recorrendo ao estudo sobre a implantação de diversas atividades desde meados do século XIX até os dias atuais; foram apresentadas experiências de escolas confessionais, e de instituições públicas do Estado; discutimos as relações entre tecnologia/trabalho/educação, a importância da formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), seu processo histórico, entre outros.

A questão regional também foi privilegiada nos diálogos ao abordarmos a História do Amazonas e seus aspectos regionais, discutimos questões referentes à Educação Indígena mediada pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), foram trazidas questões sobre a identidade indígena no século XXI, dentre outros.

As discussões empreendidas na disciplina me ajudaram a refletir e, diria que comecei a entender o contexto do Ensino Tecnológico que até então era muito distante para mim, uma vez que na minha formação e na prática como professora e pedagoga na SEMED este tipo de ensino nunca foi objeto de estudo. Apesar de já ter realizado as disciplinas do primeiro semestre, ainda não havia conseguido compreender a complexidade das discussões, desafios e perspectivas relacionadas a este contexto de ensino.

Discutir o processo histórico da Educação Profissional, tomando como ponto de partida o contexto amazônico fez com que as discussões ganhassem sentido para mim. Perceber a relação entre Trabalho e Educação foi significativo para o entendimento das discussões que perpassam a Educação Profissional e Tecnológica.

Essa relação se evidenciou considerando as peculiaridades de cada período e, em cada um deles, a dicotomia entre teoria e prática foi se estabelecendo. Ao analisar o processo histórico da Educação profissional no Brasil, foi possível verificar que com a industrialização no Brasil, houve a necessidade de formar trabalhadores para atender às demandas por mão de obra. Assim, o Estado passou a oferecer Educação Profissional para as camadas populares, conforme expresseo.

[...] a constituição de 1937 traz a orientação para a preparação de um maior contingente de mão de obra para as atividades industriais que se consolidavam no Brasil, enfatizando o ensino profissional. Há a consolidação da dualidade do ensino quando estabelece a distinção entre o trabalho intelectual e manual, enfatizando que

o ensino profissional seria ministrado para as classes menos favorecidas [...] (ROMANELLI 1978 apud SILVA; MOURÃO, 2013, p.16).

As problematizações realizadas ajudaram na compreensão das razões históricas para dissociação entre teoria e prática, vinculada a elementos econômicos, políticos e sociais, uma vez que aos ricos era oferecida uma educação propedêutica, e às camadas populares, a Educação Profissional, no qual se fazia necessário o trabalho braçal, que no passado era realizado também pelos escravos, assim era também tido como uma educação inferior. Isso se evidencia na fala de Cunha (2005 apud SILVA; MOURÃO, 2013, p.18).

[...] como no Brasil não foram desenvolvidas as atividades técnicas nas quais os homens ao trabalhar iam construindo novos conhecimentos, o fazer ficou ligado a atividades menos importantes, já que eram desenvolvidas por escravos, embora, em alguns setores homens livres labutavam em troca de salários.

Compreender a origem desta dissociação foi muito relevante para minha formação profissional, uma vez que sempre questioneei o excesso de teoria em detrimento da prática. Disso, pude concluir que teoria e prática são imbricadas e que uma não se sobrepõe a outra: ambas são necessárias no processo de construção do conhecimento. A Figura 11 apresenta o momento da referida disciplina na visita do professor Dr. Arone Bentes.

Figura 11-Momento da Disciplina de Saberes e Experiência com a visita do professor Arone Bentes.



Fonte: Campos, 2014.

A disciplina obrigatória, Ensino e TICs, teve como objetivo identificar princípios, tecnologias e experiências que pudessem favorecer a aprendizagem, a construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas; além de ajudar a

construir, com base nos temas por nós pesquisados, um plano de atuação que favorecesse as experiências de construção de conhecimentos com a adoção de tecnologias.

Desta maneira, a disciplina propôs-se a aprimorar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, centrando-se no sentido dado à tecnologia nas diferentes modalidades de ensino. Para isto, foram priorizadas situações de estudo e avaliação de softwares educativos desenvolvidos para as distintas modalidades e níveis de ensino, assim como as diferentes estratégias e respectivas experiências com a utilização de tecnologias.

Dentre os conteúdos abordados na referida disciplina podemos listar: O futuro da escola e o impacto das tecnologias (FREIRE; PAPERT, 1995), Teoria do Alinhamento Construtivo (PAPERT, 2008), Visão geral sobre a pesquisa e desenvolvimento de tecnologias para educação no mundo, Tecnologia e Formação de Professores, Construcionismo e pensamento computacional (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2003), Aprendizagem e Resolução de problemas com adoção de tecnologias, Habilidades para o século XXI, dentre outras.

A metodologia utilizada durante as aulas favoreceu o desenvolvimento do estudo individual e autônomo, aprendizagem colaborativa e proporcionou diversos momentos de diálogos e reflexões sobre questões do uso da tecnologia no contexto educacional: tecnologia e inovação, questões éticas ao discutir o plágio, entre outros.

Como métodos de avaliação, os estudantes realizaram trabalhos parciais constituídos pela elaboração de textos referentes ao futuro da escola e os impactos das tecnologias, elaboração de um plano de aula com base na Teoria do Alinhamento Construtivo, realização de atividades relacionadas ao desenvolvimento do pensamento computacional utilizando o software Scratch.

Além destes, no decorrer da disciplina, foi elaborado o trabalho final, um relatório técnico-científico, no qual foram abordados temas atuais em TICs e, em alguns casos, relacionados aos trabalhos das dissertações. Os relatórios foram apresentados no encerramento da disciplina, em um seminário realizado nos dias 11 e 12 de dezembro de 2014 que contou com a participação de alunos e convidados.

No primeiro dia de exposição foram apresentados os seguintes trabalhos: Produtos Google para educação, Programação para crianças, Ensino Híbrido- Uma ênfase no modelo de rotação por estações de trabalho, Khan Academy e sua contribuição para a aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental e Aprendizagem das relações métricas no triângulo retângulo com uso da robótica educacional- uma proposta para alunos do Ensino Fundamental do 9º ano.

No dia 12, foi dada continuidade ao seminário abordando os temas: Ensino Híbrido-Modelo de sala de aula invertida: Uma aprendizagem que começa em casa; MOOC¹²: Uma possibilidade de ampliar o acesso à formação; Recursos digitais para o ensino-aprendizagem sobre sustentabilidade; Livro Digital: Uma nova geração de livros; O uso e as experiências de Ensino em Ciências considerando o projeto um computador por aluno: Um estudo piloto em Manaus e Laboratório de Fabricação na Escola: FabLab@ Escola. Ainda neste dia, houve a apresentação de um relato de experiência apresentado pelo professor Jaidson Brandão do Centro de Ensino Tecnológico do Amazonas com o tema Jogos de Sustentabilidade.

Os relatórios sistematizados deram origem a um livro Tendências e inovações no ensino elaborado conjuntamente com a professora da disciplina e alunos do MPET que é mostrado na figura 12.

Figura 12- Livro Tendências e Inovações no Ensino elaborada a partir das aulas de Ensino e TICs.



Fonte: <<http://goo.gl/u9Gd3l>>.

Os trabalhos desta disciplina trouxeram elementos significativos para minha atuação docente me fazendo perceber a união entre ensino, tecnologias, aprendizagem, pesquisa e divulgação científica. Na minha formação inicial e na minha prática, realizei estudos teóricos referentes à necessidade de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, sobre a mediação do professor nos processos de aprendizagem, mas a partir da disciplina pude vivenciar de fato como isto se concretiza por meio das diversas metodologias utilizadas,

¹² MOOC, do inglês Massive Open Online Course, Cursos Online Abertos e Massivos. No livro Tendências e Inovações no Ensino elaborado a partir das aulas de Ensino e TICs, dedicamos um capítulo à apresentação deste tema no trabalho intitulado MOOC: Uma possibilidade de ampliar o acesso à formação.

como por exemplo, os roteiros de aprendizagem e seminários, nos quais pude vivenciar a autonomia, a prática da pesquisa, o exercício da autoria e a ética nas relações.

Na minha atuação profissional me inquietava muito a falta de diálogo entre ensino e tecnologias. Percebia as mudanças na sociedade associadas ao uso das tecnologias, enquanto a escola de modo oposto, não acompanhava estas mudanças. Esta preocupação é também expressa na afirmação de Chassot (2007, p.24):

[...] A Escola não é um ente alienígena no mundo que vivemos. Ela faz parte do mundo que gera desempregos. Como essas modificações, que estão presentes no cenário mundial repercutem na educação ou mais especificamente nas nossas salas de aula? Não temos dúvidas a respeito do quanto a globalização confere novas realidades à educação. Há os que dizem que a Escola não mudou. Senão mudou, foi mudada nestes últimos anos [...]

Desse contexto de mudanças constantes e rápidas surge a necessidade do professor buscar constantemente novos conhecimentos para acompanhar este ritmo. Assim, a partir dos estudos de Ensino e TICs, reforçou-se em mim a importância do professor aprender continuamente, aprender para poder ensinar melhor.

Desta forma, percebo que o papel do professor se amplia para além do domínio de conteúdos, ele precisa conhecer, saber usar as tecnologias disponíveis como recursos e não como um fim e entendendo as implicações do uso destas no processo de ensino aprendizagem. Compreendo que as TICs como elementos importantes para ensino, mas que elas não substituem o papel do professor que a partir de sua prática reflexiva, estimulará nos alunos a mesma atitude. Na figura 13 apresentamos um momento desta disciplina.

Figura 13-Momento da Disciplina Ensino e TICs.



Fonte: Campos, 2014.

O enredo dos trabalhos e das leituras apresentadas nas disciplinas do segundo semestre representaram uma abertura para contexto da Educação Profissional e Tecnológica, para os desafios, limites e perspectivas do trabalho docente neste contexto.

As problematizações me permitiram perceber a importância de discutir o conceito de Ensino Tecnológico, uma vez que este não deve se limitar apenas, como acreditava anteriormente, a um ensino limitado ao uso de tecnologias para ensinar.

Para compreender as discussões, precisei realizar um exercício autorreflexivo e logo me veio à mente alguns questionamentos: O que entendo por tecnologias? Estando num contexto de Educação Profissional, o IFAM, como se dá a relação entre Ensino, Ciência, Tecnologias e Educação Profissional? É possível fazer Ensino Tecnológico fora do contexto do Ensino Tecnológico, como por exemplo, SEMED? Quais os saberes necessários ao professor para atuar na Educação Profissional e Tecnológica?

Hoje, percebo a relevância de discutir o conceito de Ensino Tecnológico e a formação do professor para atuar neste contexto. É um conceito muito amplo que se estende também instituições que não oferecem este ensino, uma vez que sua compreensão perpassa conceitos como a relação entre Educação, Ciência e Tecnologia, vistos como elementos interligados: A educação vista com o objetivo de promover para o desenvolvimento integral dos alunos; A ciência para construção de conhecimentos e desenvolvimento de ações que melhorem a qualidade de vida das pessoas e as tecnologias como recursos para auxiliar no alcance desses objetivos.

Foi relevante perceber que algumas inquietações vivenciadas por mim foram também comuns aos demais professores em formação no MPET, evidenciada nos trabalhos de análise textual discursiva, realizada a partir de seus percursos de vida. Estas análises e as suas etapas de realização serão apresentadas no capítulo a seguir.

2 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA NA COMPREENSÃO DE NARRATIVAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO MPET

A maneira como vemos e percebemos o mundo, a forma como nos relacionamos com os outros, os valores e crenças que possuímos não podem ser considerados isoladamente. Segundo Gonzaga (2011, p.1) “[...] nenhuma ação é legitimada a partir do que se chama de neutralidade. [...]”. Como sujeitos sociais estamos sempre envoltos por teorias e pensamentos construídos socialmente e que revelam a intencionalidade de nossas ações. As narrativas são uma das formas mais comuns de interação social, elas estão repletas de intenções e, quando analisadas, não revelam apenas aspectos subjetivos, mas também um conjunto de relações sociais, elementos históricos e culturais, valores, e outros aspectos, às vezes implícitos, que podem ser relevantes.

Sendo assim, a seguir apresentamos os métodos e técnicas que utilizamos em nossa pesquisa, os referenciais teóricos sobre Análise Textual Discursiva (ATD) que nos subsidiaram na compreensão das narrativas dos professores em formação no MPET e como procedemos na realização de cada etapa de análise, na unitarização, categorização e elaboração dos metatextos.

2.1 Métodos e técnicas utilizados na compreensão das narrativas de professores no MPET

Para elaboração deste trabalho realizamos o estudo do referencial teórico de obras referentes à Pesquisa Narrativa, formação de professores e ensino tecnológico. Para isso, recorremos realização de pesquisa bibliográfica que de acordo com Lakatos (2011) possibilita o contato diversos materiais produzidos sobre assunto determinado e pode auxiliar no trabalho de análise dos dados coletados.

Considerando que a pesquisadora faz parte do grupo de professores, sujeitos da pesquisa, realizamos observação participante natural que é aquela na qual o pesquisador participa da comunidade que investiga. Para Gil (2014, p.103), a observação participante é também aquela que “[...] o pesquisador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo [...]”.

Para a realização das observações optamos pela realização de anotações de campo que segundo Triviños (2013, p. 154) consiste

“[...] fundamentalmente no campo da descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes, etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se consideram necessárias e que rodeiam a este. Também as anotações de campo devem registrar as ‘reflexões’ do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos [...]”

As observações realizadas foram do tipo descritiva e reflexiva. No trabalho de observação descritiva, as atividades observáveis consistiram nos momentos das aulas desenvolvidas no decorrer do primeiro ano do mestrado, o II Colóquio no MPET e o Seminário de projetos.

Referente às observações reflexivas, surgiram a partir das percepções da pesquisadora realizadas no decorrer das atividades observáveis, na qual ela estabeleceu um paralelo destas com a sua história de vida e com a sua prática docente. Além dessas, foram também realizadas reflexões teóricas a partir das narrativas de vida dos sujeitos da pesquisa.

Os registros e coleta de dados foram realizados no decorrer das atividades de observação: Os momentos das aulas do primeiro semestre no MPET, o II Colóquio e o Seminário de projetos, pois segundo Bogdan e Biklen (1994) quanto mais dados conseguirmos coletar, mais fácil torna-se o processo de análise. A coleta de dados foi realizada nestes momentos de observação e os registros foram realizados por meio de imagens, gravações de som e vídeos. A partir da atividade do II Colóquio, foi também realizada a transcrição dos áudios, que foram apresentados no capítulo 1.

Tomando como material de análise as narrativas de vida de professores em formação no MPET, procedemos a realização de ATD, cujo processo de realização será apresentado a seguir.

2.2 Análise Textual Discursiva das narrativas de professores no MPET

Nas pesquisas qualitativas, é crescente o número de trabalhos que utilizam o texto como material de análise. Nesta pesquisa, centramo-nos na análise das narrativas autobiográficas de professores em formação na primeira turma do MPET, interessando-nos nesta análise a compreensão dos sentidos interligados à construção social, pessoal, temporal, histórica, política, enfim, os sentidos construídos nas ações humanas, por meio das interações sociais.

Segundo Gibbs (2009, p.76) “[...] por meio das narrativas as pessoas organizam sua compreensão de mundo, partilham e dão sentido às suas experiências [...]”. Assim, a análise das narrativas pode revelar diversos elementos da subjetividade e uma infinidade de elementos implícitos nestes textos.

Bauer e Gaskell (2011) acrescentam sua rejeição à noção de que a linguagem seja um meio neutro de descrever e refletir o mundo, mas ao contrário, a linguagem carrega teorias, visões de mundo e sua análise tem importância central para compreender a sociedade e as ideologias nela presentes.

Diante disso, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) para realizar a análise das narrativas, a partir de Moraes e Galiazzi (2011), para os quais este é um método de análise que permite ir além de uma leitura superficial dos textos, possibilitando a construção de novas interpretações sobre os fenômenos investigados, em que interpretar tem o significado de

[...] um exercício de construir e expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas a partir dos textos e de um exercício meramente descritivo. Temos uma convicção de que uma pesquisa de qualidade necessita atingir essa profundidade maior de interpretação (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.36).

Interpretar é ir além daquilo que está imediatamente expresso, sendo que até mesmo afirmações, que parecem não ter importância, podem revelar uma riqueza de elementos merecedores de análise. Moraes e Galiazzi (2011, p.32) definem esse processo de ATD como:

[...] conjunto de ciclos de pesquisa em que, por meio de um processo recursivo de explicitação de significados, pretende-se atingir uma compreensão cada vez mais profunda e comunicada com maior rigor e clareza. Desse modo, toda análise textual discursiva corresponde a um processo reiterativo de escrita em que, gradativamente, atingem-se produções mais qualificadas.

É objetivo da ATD realizar um processo de interpretação que permita aprofundar na compreensão dos sentidos implícitos ao texto, para depois e comunicar as observações, por meio dos metatextos. Logo, “[...] estacionar nas próprias teorias não tem sentido na pesquisa científica. É a voz do outro (os autores dos textos analisados) que nos desafia e possibilita avançar em nossas compreensões dos fenômenos investigados [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.53). Assim, neste processo de análise, o pesquisador impõe marcas de sua autoria, por meio das análises que realiza deixando transparecer suas teorias e interpretações, mas precisa, ao mesmo tempo, ser fiel às ideias dos sujeitos pesquisados. Além disso, é importante que esta análise considere a relação indissociável entre texto/contexto, pois os sentidos atribuídos estão sempre relacionados aos contextos que os originaram.

A fim de esclarecer como desenvolvemos as etapas deste método, a seguir fazemos uma descrição do corpus do texto e descrevemos como realizamos as etapas de unitarização, categorização e elaboração de metatextos.

2.2.1 O corpus do texto: as narrativas de vida

O corpus da análise textual é constituído essencialmente de produções textuais. (MORAES; GALIAZZI, 2011). Para realização da ATD utilizamos como corpus as onze narrativas de vida dos professores em formação no MPET, que foram produzidas durante o primeiro semestre do referido Mestrado, a partir de um trabalho integrado das disciplinas Fundamentos de Formação de Professores no Ensino Tecnológico, História da Ciência e Metodologia da Pesquisa no Ensino Tecnológico. Estas narrativas foram organizadas no livro Formação de professores no Ensino Tecnológico, que além das narrativas de vida contém trabalhos realizados pelos professores do MPET. Na figura 14 apresentamos este livro.

Figura 14-Livro Formação de professores no Ensino Tecnológico: Fundamentos e desafios.



Fonte: <<http://goo.gl/IpmgZQ>>.

A seguir apresentamos como realizamos a primeira etapa de ATD, o processo de unitarização do corpus do texto.

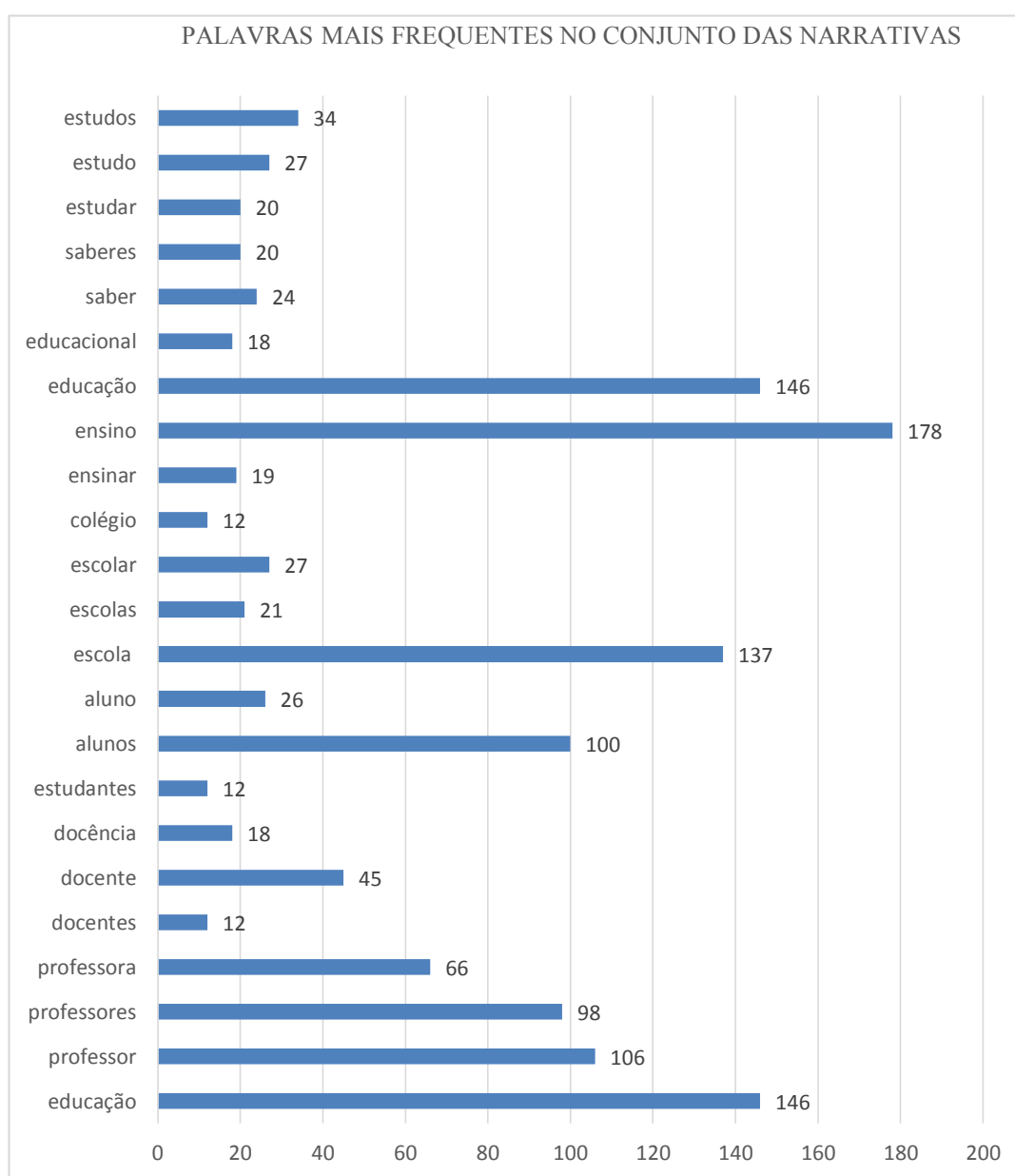
2.2.2 O processo de unitarização: desconstruindo para construir

A unitarização é o primeiro movimento da análise e consiste numa desconstrução das narrativas, para examiná-las a partir de uma leitura minuciosa e atenta, a fim de construir significados e fazer emergir as unidades de sentidos. Por isso há inúmeras interpretações para os sentidos de uma mesma narrativa. Nesta etapa de análise, fizemos, inicialmente, uma leitura mais superficial para conhecer os textos. As leituras seguintes foram mais aprofundadas a fim de compreender os sentidos expressos pelos autores num processo de

reconstrução dos aspectos históricos, culturais, sociais e compreensão das situações às quais os discursos se referem.

As narrativas foram lidas diversas vezes, uma a uma e depois em conjunto, na busca de estabelecer entre elas correlações de ideias, sentidos ou contextos. Das leituras dos textos em conjunto, realizamos a contagem das palavras mais frequentes e significativas. Procedemos à organização de gráficos nos quais agrupamos palavras com sentidos semelhantes e palavras que se relacionavam. Abaixo, nos gráficos de 1 a 7 apresentamos estas palavras, a frequência que aparecem, assim como os códigos que elas originaram.

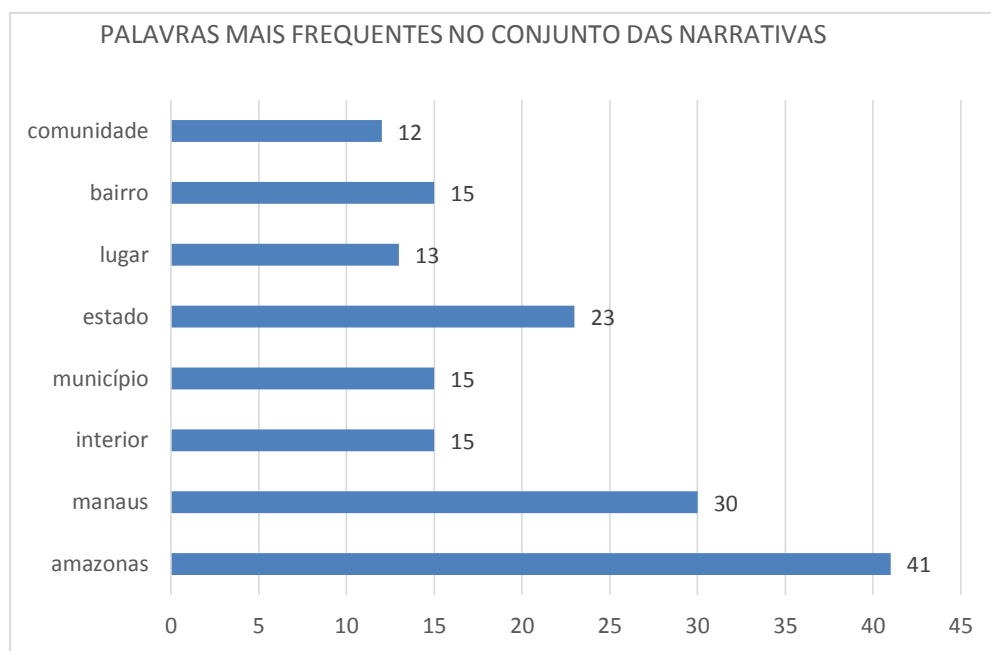
Gráfico 1-Palavras com sentidos semelhantes -agrupamento 1.



Fonte: Elaborado por Campos, 2015.

Códigos originados: Temporalidade, Formação escolar inicial, Formação escolar Nível Médio, Estágios, antigos professores, Reflexões, Aprendizagens, busca por novas aprendizagens, Desafios, Valores, Educação Profissional, Razões para o ingresso no curso superior de Pedagogia, Razões para o ingresso no magistério (A partir do nível superior), Graduação, Conquistas, Movimentos de estudantes e grupos de pesquisa.

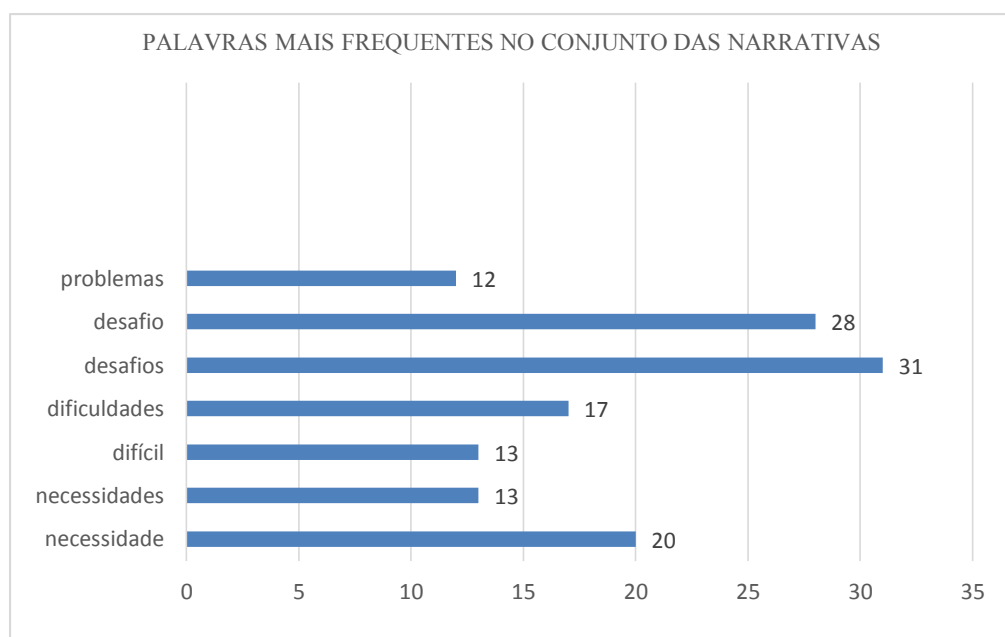
Gráfico 2- Palavras com sentidos semelhantes-agrupamento 2.



Fonte: Elaborado por Campos, 2015.

Códigos originados: Origens, Temporalidade, Desafios, Migração, Pertencimento, busca por novas aprendizagens, Reflexões.

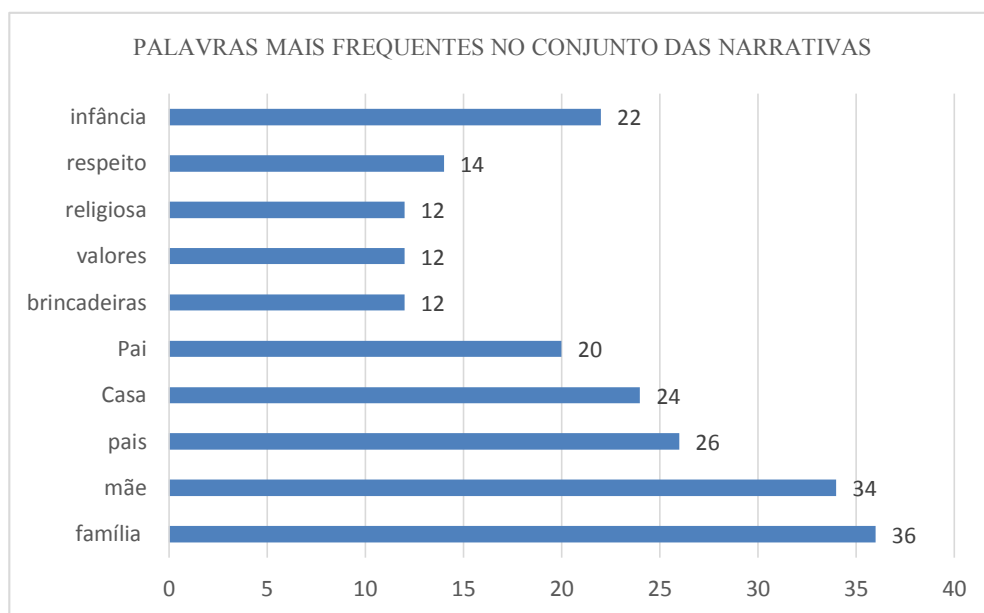
Gráfico 3- Palavras com sentidos semelhantes-agrupamento 3.



Fonte: Elaborado por Campos, 2015.

Códigos originados: desafios, temporalidade, reflexões.

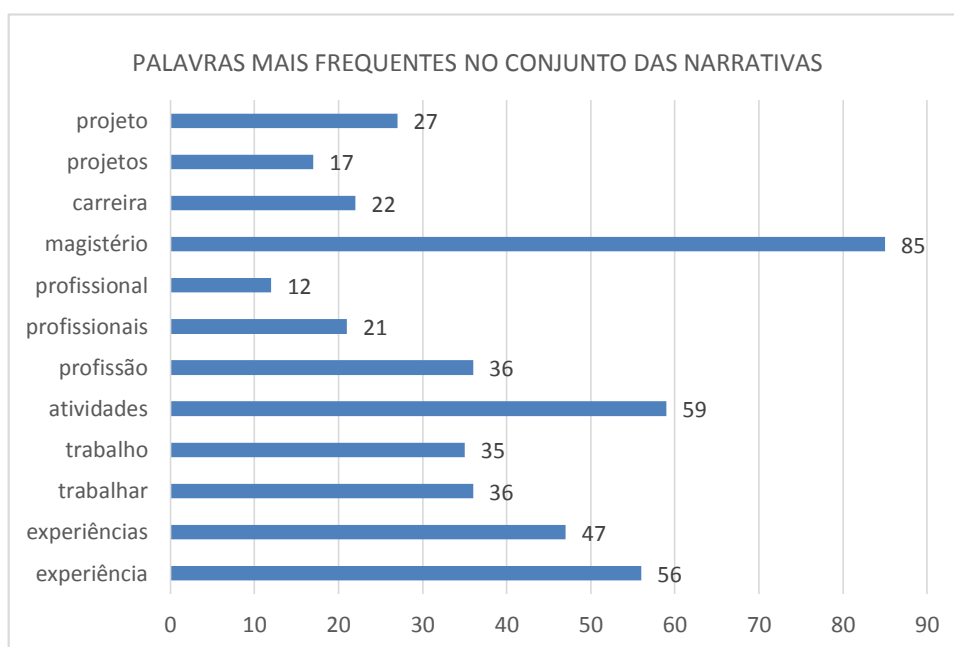
Gráfico 4- Palavras com sentidos semelhantes-agrupamento 4.



Fonte: Elaborado por Campos, 2015.

Códigos originados: Família, Valores, Desafios, origens, Temporalidade.

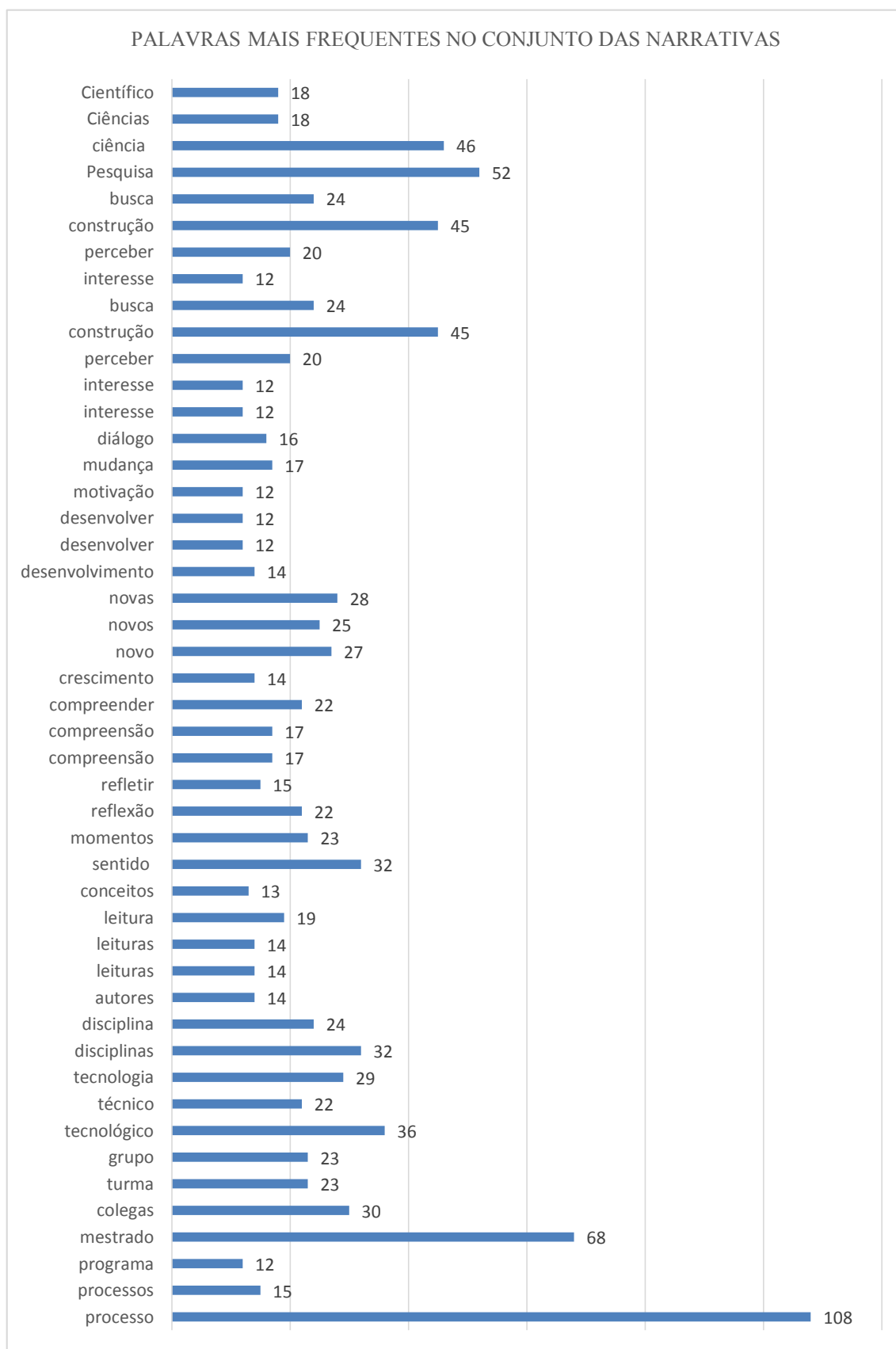
Gráfico 5- Palavras com sentidos semelhantes-agrupamento 5.



Fonte: Elaborado por Campos, 2015.

Códigos originados: Experiências iniciais no magistério, experiências no magistério, Educação profissional, Temporalidade, Desafios, Aprendizagens, Desprestígio do professor.

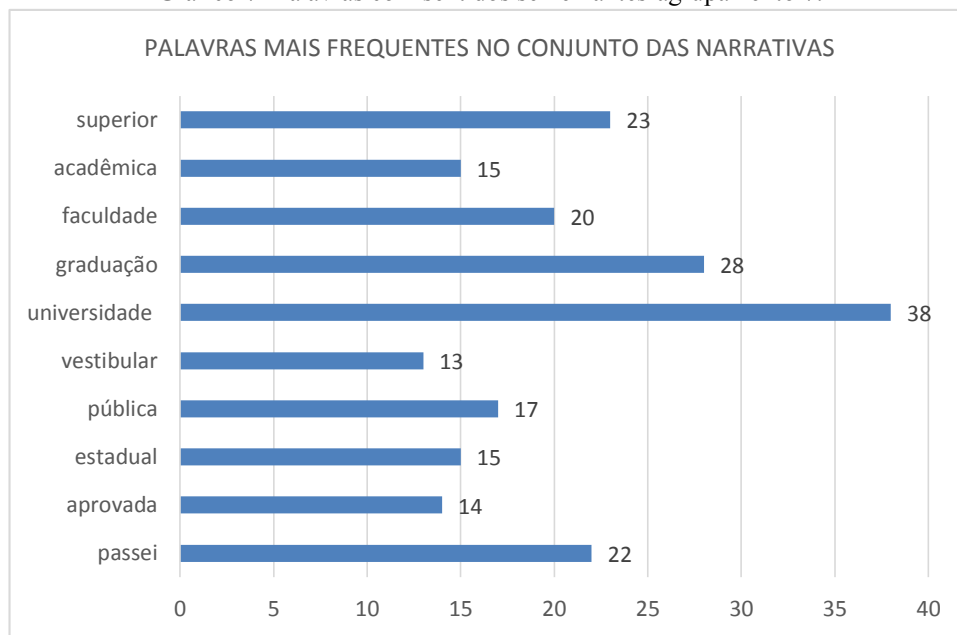
Gráfico 6- Palavras com sentidos semelhantes-agrupamento 6.



Fonte: Elaborado por Campos, 2015.

Códigos originados: Razões para o ingresso no Mestrado, Sentimentos iniciais no Mestrado, Sentimentos durante o Mestrado, Sentidos atribuídos ao mestrado, Importância dos colegas do Mestrado, Importância dos professores no Mestrado, Ciência: Sentidos atribuídos antes e depois do Mestrado, Pesquisa: sentidos atribuídos antes e depois do mestrado, Planejamento integrado, Ensino Tecnológico, Sentidos atribuídos às narrativas, Sentidos atribuídos às narrativas.

Gráfico 7- Palavras com sentidos semelhantes-agrupamento 7.



Fonte: Elaborado por Campos, 2015.

Códigos originados: Temporalidade, desafios, Conquistas, Reflexão, Conquistas, Eventos pessoais e profissionais importantes, Graduação, Fundamentações teóricas, Aprendizagens.

A partir deste conjunto de palavras buscamos perceber relações de sentidos e os contextos no quais elas foram utilizadas e, desta maneira emergiram os códigos utilizados nas análises. Abaixo, no quadro 1, apresentamos a lista dos códigos emergentes das narrativas:

Quadro 1-Códigos emergentes.

CÓDIGOS EMERGENTES	
• Origens • Temporalidade • Desafios • Valores • Família • Migrações • Religião • Formação Religiosa • Formação escolar- Inicial • Formação escolar- Nível Médio • Estágios • O ensino público/particular e religioso • Graduação • Reflexões • Os antigos professores	• Razões para o ingresso no magistério (A partir do nível superior/ Nível Superior • Desprestígio do professor • Experiências iniciais no magistério • Aprendizagens • Razões para o ingresso no Mestrado • Sentimentos iniciais no Mestrado • Sentimentos durante o Mestrado • Sentidos atribuídos ao mestrado • Sentidos atribuídos às narrativas • Educação Especial • Ensino Tecnológico • Planejamento Integrado • Busca por novas aprendizagens • Importância dos colegas do Mestrado

• Conquistas • Busca por novas aprendizagens • Razões para o ingresso curso superior de Pedagogia • Movimentos estudantes e grupos de pesquisa • Educação o profissional • Fundamentações teóricas na Graduação	• Importância dos professores no Mestrado • Ciência: Sentidos atribuídos antes e depois do Mestrado • Pesquisa: sentidos atribuídos antes e depois do mestrado • Planejamento integrado • Ensino Tecnológico • Sentidos atribuídos às narrativas • Sentidos atribuídos às narrativas • Narrativas como percursos
--	---

Fonte: Elaborado por Campos, 2015.

No processo de unitarização “[...] lançamos mão da desordem e do caos para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.41). Esta etapa correspondeu ao momento em que as narrativas foram desordenadas, codificadas para que o pesquisador possa interpretá-las e criar unidades de sentido.

Em seguida, fragmentamos os textos, o que consistiu na seleção de trechos das narrativas, seguido por atribuição dos códigos emergentes. A fim de facilitar uma posterior identificação dos documentos originais, realizamos a codificação dos nomes dos professores sujeitos da pesquisa a fim de preservar suas identidades. Assim, para melhor caracterização dos professores participantes de pesquisa elaboramos o quadro 2 apresentado abaixo.

Quadro 2- Caracterização dos professores sujeitos da pesquisa.

PROFESSORES	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	MAGISTÉRIO GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO
Alessandra (Pesquisadora)	37 anos	15 anos	Magistério Pedagogia	Psicopedagogia
Cida	Não informada	13 anos	Pedagogia	Met. do Ens. Superior Coordenação Pedagógica
Patrícia	25 anos	3 anos	Pedagogia	Educação Infantil
Wanda	46 anos	9 anos	Magistério Pedagogia	Psicopedagogia Educação Inclusiva
Joana	Não informada	31 anos	Magistério Pedagogia	Psicopedagogia
Carla	36 anos	16 anos	Engenharia Industrial Elétrica	Docência na Educação Profissional e Tecnológica
Davi	33 anos	6 anos	Lic. em Física	Metodologia do Ens. de Matemática e Física
Andreza	35 anos	10 anos	Magistério Engenharia Florestal	Engenharia de Segurança no Trabalho
João	39 anos	7 anos	Tec.de Proc.de Dados Eng. de Controle e automação	Informática Aplicada a Educação MBA em Gerenciamento de Projetos

			Lic. em Formação no Ensino Técnico	
Carol	46 anos	25 anos	Magistério Letras (L.Inglesa)	Psicopedagogia
Ana	46 anos	9 anos	Letras (L.Espanhola)	Língua Espanhola
Bruna	42 anos	22 anos	Magistério Letras (L. Port.)	Docência e Sup. Escolar Met. do Ens. Superior Gestão Ambiental

*Utilizamos nomes fictícios para resguardar a identidade dos professores com exceção do nome da pesquisadora.

Fonte: Elaborado por Campos, 2015.

Esta etapa foi de bastante envolvimento e aprofundamento, pois a cada nova leitura, novos sentidos são percebidos, o que nos reporta a Moraes e Galiuzzi (2011) quando afirmam que unitarização é considerada uma etapa de interpretação e descoberta de sentidos.

Após a realização deste processo de unitarização, que consistiu no momento em que os textos foram “desorganizados”, fizemos a reorganização, a fim de estabelecer relações, no processo denominado categorização que descrevemos a seguir.

2.2.3 O processo de categorização: reunindo o que é comum

Categorizar é “reunir o que é comum” (OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989). Nesta etapa, criamos categorias de análise, a partir das unidades de sentidos construídas no processo de unitarização, agrupando essas através dos elementos comuns a elas. Assim, esta etapa envolveu ações de comparação, contrastação, organização das categorias que emergiram das análises (categorias emergentes).

Porém, o processo de categorização não é algo pronto e acabado. À medida que nos envolvíamos com as narrativas, percebíamos novas categorizações possíveis e, a numa tentativa de aperfeiçoar e delimitar categorias com maior precisão, surgiram diferentes níveis de categorias. No quadro 3, apresentamos as categorias e subcategorias emergentes, assim como os códigos que as originaram:

Quadro 3- Categorias, subcategorias e códigos.

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	CÓDIGOS QUE ORIGINARAM AS CATEGORIAS
CATEGORIA 1: Compreendendo-se a partir do passado SUBCATEGORIAS: Os professores e seus percursos Os professores e suas formações: das primeiras experiências ao Ensino Médio	• Origens • Temporalidade • Desafios • Valores • Família • Migrações • Religião • Formação escolar- Inicial • Formação escolar- Nível Médio • Estágios • A formação religiosa • Razões para o ingresso no Curso de Magistério
CATEGORIA 2- Entrecruzando passado e presente: da formação superior às vivências e experiências no magistério SUBCATEGORIAS: A formação no ensino superior: sentidos, problematizações e desafios Experiências iniciais na docência: desafios, reflexões e aprendizagens	• Razões para o ingresso na docência (A partir do nível superior) • Busca por novas aprendizagens • Desprestígio do professor • Desafios • Temporalidade • Reflexões • Experiências iniciais no magistério • Aprendizagens • Valores • Graduação • Os antigos professores
CATEGORIA 3- Compreendendo-se a partir do presente: o mestrado e a construção das narrativas de vida SUBCATEGORIAS: As vivências e experiências no Mestrado O exercício de construir os percursos de vida no mestrado	• Razões para o ingresso no Mestrado • Sentimentos iniciais no Mestrado • Sentimentos durante o Mestrado • Sentidos atribuídos ao mestrado • Importância dos colegas do Mestrado • Importância dos professores no Mestrado • Ciência: Sentidos atribuídos antes e depois do Mestrado • Pesquisa: sentidos atribuídos antes e depois do mestrado • Planejamento integrado • Ensino Tecnológico • Educação Especial • Sentidos atribuídos às narrativas • Desafios • Reflexão • Sentidos atribuídos às narrativas • Temporalidade

Fonte: Elaborado por Campos, 2015.

A categoria Compreendendo-se a partir do passado apresenta as vivências relacionadas à infância e às experiências do período da educação infantil ao Ensino Médio.

Estes relatos estão divididos em duas subcategorias: Os professores e seus percursos e Os professores e suas formações.

Na primeira subcategoria, Os professores e seus percursos, analisamos os aspectos relacionados às condições de nascimento, explicitamos os desafios vivenciados pelos professores participantes em busca de melhores condições de formação escolar e de vida, suas memórias dos tempos de criança, a importância da família.

Na segunda, Os professores e suas formações, fazemos uma análise dos percursos formativos destes professores da educação infantil ao Ensino Médio, percebemos os sentidos atribuídos a estes momentos, os desafios vivenciados nestas etapas de formação.

A segunda categoria emergente deste processo de análise, Entrecruzando passado e presente, apresenta relatos do período da formação inicial e das experiências iniciais carreira docente. Dividimos esta categoria em duas subcategorias: A formação no ensino superior: sentidos, problematizações e desafios e As vivências e experiências no magistério: desafios, reflexões e aprendizagens.

Na primeira subcategoria, A formação no ensino superior: sentidos, problematizações e desafios, são apresentadas as razões para a escolha da docência em nível superior, os sentidos atribuídos a este momento, as problematizações e reflexões vivenciadas, desafios e aprendizagens construídas.

Na segunda, As vivências e experiências no magistério: desafios, reflexões e aprendizagens, os professores narram os desafios, reflexões e aprendizagens referentes ao início de suas práticas docentes.

Por fim na última categoria resultante deste processo de análise, Compreendendo-se a partir do presente: o mestrado e a construção das narrativas de vida, corresponde ao período vivenciado no mestrado.

Dividimos as análises em duas subcategorias: As vivências e experiências no Mestrado e O exercício de construir os percursos de vida: sentidos, reflexões e aprendizagens.

Na subcategoria, As vivências e experiências no Mestrado, os professores em formação no MPET, narram suas experiências e aprendizagens nesse período de formação.

Na segunda subcategoria, O exercício de construir os percursos de vida: sentidos, reflexões e aprendizagens, os professores revelaram os sentimentos vivenciados durante a elaboração no MPET, de seus percursos de vida, narram a importância desta atividade como um exercício de autorreflexão e formação.

Ao final desta etapa de categorização, procedemos a última etapa de análise, a elaboração dos metatextos cuja as fundamentações teóricas serão apresentadas.

2.2.4 Elaboração dos metatextos

Na última etapa do processo de ATD trabalha-se a questão de autoria, na intenção de se construir um novo texto, através do qual o pesquisador possa expressar as suas compreensões referentes ao que foi percebido do seu processo de análise dos fenômenos.

Pode-se considerar esta etapa como uma construção, através da qual o pesquisador irá comunicar as conclusões de seu trabalho de descrição e interpretação. Este processo revela sua importância, por permitir a participação ativa dos sujeitos, sendo o momento em que o pesquisador confronta conhecimentos teóricos e empíricos, permitindo que novos conhecimentos possam surgir, para que possa torná-los válidos perante o meio científico.

Não basta apenas comunicar e produzir registros, é necessário que eles sejam validados. A pesquisa não será validada cientificamente somente com base em teorias empíricas dos autores do texto e do pesquisador, são necessários aprofundamentos teóricos que forneçam subsídios para que dela possam emergir novos conhecimentos.

A validação das “[...] compreensões atingidas ocorre por interlocuções teóricas e empíricas, representando uma estreita relação entre teoria e prática. Nisso também se põe em movimento a teorização do pesquisador [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.37). Ainda que os metatextos produzidos necessitem ser submetidos a grupos de interlocutores para sua crítica e validação, expressam as compreensões e intuições do pesquisador e devem ser assumidos como tais.

Vale ressaltar que, embora seja um trabalho construtivo de suma importância, não podemos considerar as conclusões dos autores como conclusivas porque nos textos estão contidos uma multiplicidade de significados, uma vez que

[...]. É um movimento sempre inacabado de procura de mais sentidos, de aprofundamento gradativo da compreensão dos fenômenos. A construção dessa compreensão é um processo reiterativo em que num movimento espiralado, retomam-se periodicamente os entendimentos já atingidos, sempre na perspectiva de mais sentidos. O questionamento e a crítica estarão sempre presentes e impulsionam o processo, possibilitando reconstruir argumentos já formulados, submetendo-os novamente à crítica e à reconstrução (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.34).

A produção textual, mais do que simplesmente um exercício de expor algo já perfeitamente dominado e compreendido, é uma oportunidade de aprender. É um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados.

Durante a produção dos metatextos, percebemos surgirem novos sentidos para as narrativas resultantes de nosso envolvimento intenso e pesquisa sobre o tema. Assim, o texto

final expressou novas compreensões, em interlocução com teóricos e com a nossa interpretação.

Embora, a preocupação em aprofundar os sentidos trazidos nestas narrativas, sabemos que sempre haverá novas interpretações, pois a maneira como cada pessoa interpreta está relacionada a diversos elementos, como por exemplo, as teorias que defende, as suas concepções, as suas crenças, entre outros. Porém, isto não invalida a pesquisa já que não é nosso objetivo chegar a um resultado pronto e acabado, mas contribuir para o aprofundamento e discussão dos fenômenos em estudo, reconstruir conhecimentos a partir de uma análise rigorosa e criteriosa dos temas em investigação. Assim, no capítulo a seguir apresentamos os metatextos, que emergiram a partir da ATD.

3 O QUE DIZEM OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO MPET: ANALISANDO AS NARRATIVAS DE VIDA

Neste capítulo, temos como objetivo analisar o que emergiu das narrativas de vida dos professores, sujeitos da pesquisa, estabelecendo um diálogo entre a fala deles e diversos referenciais teóricos que subsidiam trabalhos com pesquisa narrativa, tais como Nóvoa (1992,1995), Clandinin e Connelly (2011), Ricoeur (2010), dentre outros.

Nas análises buscamos evidenciar os aspectos pessoais/sociais ao percebermos os sentimentos, os sentidos atribuídos aos tempos vividos, os aspectos sociais buscando estabelecer relações com os contextos sociais nos quais as narrativas ocorreram.

Julgamos importante esclarecer que estas narrativas não ocorrem em um único tempo, nem em uma linearidade, embora em determinados momentos consigamos identificar elementos do tempo a que se referem. Por esta razão, optamos por atribuir às categorias algumas marcações temporais como passado e presente para possibilitar ao leitor uma melhor compreensão embora, entendamos que estes tempos estão constantemente entrecruzando-se. Conforme exposto por Clandinin e Connelly (2011) o passado não é algo estanque e sem vida, está em movimento e proporciona entender as escolhas e ações futuras.

As análises foram organizadas em três categorias de análise: A primeira, intitulada “Compreendendo-se a partir do passado”, a segunda “Entrecruzando passado e presente: da formação superior às vivências e experiências no Magistério” e por fim, “Compreendendo-se a partir do presente: O mestrado e a construção das histórias de vida”. A seguir, apresentamos o que emergiu destas categorias.

3.1 Compreendendo-se a partir do passado

Conhecer a história de vida dos professores é importante, pois cada professor tem sua subjetividade, valores, crenças, culturas distintas, desta forma desconsiderar isso é negligenciar que existe uma relação direta entre a vida pessoal e atividade profissional (NÓVOA, 1992,1995).

Contribuindo com este diálogo, Tardif (2014) afirma que, os saberes dos professores são plurais e não se definem na individualidade, antes disso são produções sociais, construídos em diferentes experiências e na relação com diversos contextos, tais como, nas instituições de trabalho, na escola enquanto estudante, na família, igreja, entre outros.

Partindo desse pressuposto, consideramos importante trazer as narrativas do passado destes professores em formação. É importante esclarecer que estamos chamando de passado

as narrativas relacionadas à infância e às primeiras experiências escolares até a adolescência e as vivências no Ensino Médio.

Dividimos esta categoria em duas subcategorias: Os professores e seus percursos e Os professores e suas formações, que serão descritas a seguir.

Na primeira subcategoria, analisamos os aspectos relacionados às condições de nascimento, explicitamos os desafios vivenciados pelos professores participantes em busca por melhores condições de formação escolar e de vida, suas memórias dos tempos de criança, aspectos temporais da educação brasileira, e por fim, explicitamos os sentidos atribuídos à família evidenciando a importância dos valores construídos que servem de referência para suas atuações profissionais.

Na segunda, Os professores e suas formações, evidenciamos como ocorreu a formação destes professores da educação infantil ao Ensino Médio, percebemos os sentidos atribuídos a estes momentos, os desafios vivenciados nas diferentes etapas de formação, as aprendizagens construídas nestes processos e a importância atribuída aos antigos professores.

A seguir trazemos as análises das narrativas dos professores na primeira subcategoria.

3.1.1 Os professores e seus percursos

Utilizando como corpus do texto as narrativas dos professores, apresentadas no livro Formação de professores no Ensino Tecnológico: Fundamentos e desafios, apresentamos a seguir os contextos de origem e as condições de nascimento dos professores sujeitos da pesquisa. Sobre isso eles narram que:

[...] apresento-me como uma criança nascida na cidade de Porto Velho capital do Estado de Rondônia [...] (Cida).

[...] Em meio a muitos primeiros passos de outros, os meus se deram na zona sul da cidade de Manaus, no contexto de uma família de classe média baixa: pai, mãe e irmão. Nos altos de uma fábrica de café, no qual existiam apartamentos e um vasto pátio, se deram as primeiras brincadeiras, amizades, interações, embates e reflexões [...] (Patrícia).

[...] Nasci em 17 de março de 1958, no interior do município de Nhamundá, no Amazonas. A sétima de 12 irmãos. Menina dócil, a princípio introspectiva, retraída em determinadas situações, mas com o passar dos anos fui modificando meu construto interior [...] (Joana).

[...] Minha trajetória começou no dia 05 de maio de mil novecentos e oitenta, na maternidade do Hospital Beneficente Portuguesa do Amazonas, precisamente as seis e quarenta e cinco da manhã [...] minha mãe, roraimense, e meu pai, paraense, ficaram muito felizes com o nascimento do seu filho primogênito [...] (Carla).

[...] Um domingo, pela manhã, meus pais me receberam com muito amor, e a partir dali a vida deles já não seria mais a mesma, ou nem tanto, porque eu já era a quarta filha, ainda estaria por vir mais uma em cinco filhos sendo um menino e quatro

meninas [...] Minha família traz origens do Estado do Ceará com descendentes portugueses, [...] também vem de origem portuguesa [...] (Andreza).

[...] A primeira percepção das evidentes diferenças físicas entre mim, como filho e minha mãe, rapidamente colocou-me em sintonia com a realidade: era um filho adotivo. Morava na casa dos meus avós maternos e estava sendo criado como filho da filha adotiva deles. Foi e continua sendo a única mãe que eu conheci e amei a vida inteira. Por ela me apaixonei. Um amor incondicional de filho e, surpreendentemente, também hoje sou o único filho que minha mãe adotiva teve e têm já com seus sessenta anos de idade [...] (João).

[...] Nasci em Maués/AM, minha infância passei em Barreirinha /AM, com minha vó Ana da Silva Reis [...] (Bruna).

Nestes relatos também foi possível evidenciar a presença de aspectos históricos e muito comuns em nossa região, a miscigenação entre índios e portugueses, além da migração, neste caso do povo nordestino, fugindo da seca no sertão, conforme apresentado pela Carol:

[...] Minha família paterna descende de judeus, europeus e indígenas. Meu tataravô era um judeu espanhol, que veio em busca de paz, na América do Sul. Ele morou em São Paulo de Olivença, onde teve filhas com uma índia pega no laço, minha tataravó Trovoada, a qual fugiu de volta para a selva, assim que teve oportunidade. Meu bisavô paterno era um português cuja filha, minha avó, casou com o filho de uma índia Tikuna, o qual era um homem muito culto, criado por europeus [...] A família de minha mãe descende de nordestinos migrantes. A mãe de minha avó materna era uma maranhense, descendente de negros. [...] Ou seja, sou fruto de uma miscigenação cultural oportunizada por estas paisagens amazônicas [...] (Carol).

Nas narrativas, percebemos diversos momentos, nos quais os participantes e suas famílias sentiram-se “obrigados” a sair dos lugares de origem buscando melhores condições de vida e oportunidades de formação. Os movimentos realizados pelos participantes até a chegada a Manaus, foram bastante diversos, originados nos municípios de Codajás, Maués, Nhamundá, Parintins, Humaitá e, nos estados do Pará e Paraná. Em alguns casos, estes movimentos já haviam sido iniciados por seus pais, quando a família havia estabelecido moradia em outro município ou estado, conforme evidenciado nas narrativas de Cida, Davi e Carol:

[...] oriunda de uma família simples que migrando de outro estado do norte do país decidiu construir sua história de vida no município de Humaitá, localizado ao sul do Estado do Amazonas [...] (Cida).

[...] Tais condições levaram a minha família a se estabelecer na cidade de Santarém que, por sua vez, viram na educação escolar da cidade um sentido promissor, para que os seus filhos pudessem ter ascensão econômico/social em suas vidas e, posteriormente, pudessem deslumbrar de tudo aquilo que uma educação de qualidade possa oferecer, algo que eles não tiveram ao longo de suas vidas [...] (Davi).

[...] os demais eram cearenses, descendentes de portugueses, os quais vieram para o Amazonas, fugindo da seca, por volta de 1860, e foram povoar Codajás [...] (Carol).

Percebemos estes movimentos de saída como “compulsórios” à medida que os participantes apresentaram como razão, a precariedade na saúde, educação, a busca por melhores condições econômicas e oportunidade de trabalho, conforme evidenciadas nas narrativas Cida, Carol e Bruna:

[...] Meu nascimento na capital do Estado de Rondônia deu-se simplesmente não por escolha, mas, por ser a única saída face aos poucos investimentos em saúde pública que historicamente marcam as cidades do interior do Amazonas e obrigam seus habitantes a recorrerem as capitais em busca de procedimentos médicos de média e alta complexidade, dada à falta de infraestrutura física e profissional satisfatória para garantir assistência médica à população [...] Naquele período a única instituição de Ensino Superior pública existente em nosso Estado, era a Universidade Federal do Amazonas, a época prevalecia o sistema macro de seleção, o modelo de avaliação padronizada aplicado no exame de vestibular, alunos, tanto do interior como da capital, disputavam em condições iguais as vagas disponíveis nos cursos oferecidos [...] (Cida).

[...] Manaus é o lugar onde eu nasci de diversas maneiras e sentidos, inclusive a natural, por questões de assistência médica [...] (Carol).

[...] Cursei até a 5ª série do ensino fundamental em Maués-Am; e continuei os estudos do 6º ano até a conclusão do Curso Magistério no Internato: o Instituto Adventista Agro- Industrial localizado no Km 78, da Rodovia AM -10. Meus pais me colocaram lá porque os estudos eram muito bons e a disciplina rigorosa [...] (Bruna).

Também foi possível percebermos, a partir das narrativas de Wanda e Joana alguns aspectos do contexto histórico e econômico de Manaus, nas décadas de 70 e 80, quando estava sendo iniciada a implantação da Zona Franca de Manaus (ZFM)¹³, que provocou um intenso processo de industrialização, atraindo grande quantidade de pessoas em busca de trabalho, conforme apresentado:

[...] Foi na década de oitenta, em que as migrações dos estados do Sul para o Norte encontravam-se a todo vapor, que minha família migrou do interior do Paraná para o Estado de Rondônia, mais especificamente no ano de 1987 [...] (Wanda).

[...] Cursei o ensino primário no interior de Nhamundá, vim para a cidade de Parintins, onde prossegui os estudos, dando início à vida profissional, como menor aprendiz, na década de 70 aos 14 anos na Fabril Jata de Parintins [...] (Joana).

¹³ A Zona Franca de Manaus (ZFM) foi idealizada pelo Deputado Federal Francisco Pereira da Silva e criada pela Lei Nº 3.173 de 06 de junho de 1957, como Porto Livre. Por meio do Decreto-Lei Nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, ampliou essa legislação e reformulou o modelo, estabelecendo incentivos fiscais para implantação de um pólo industrial, comercial e agropecuário na Amazônia. Foi instituído, assim, o modelo de desenvolvimento, tendo como centro a cidade de Manaus assentado em Incentivos Fiscais e Extrafiscais, instituídos com objetivo de reduzir desvantagens locais e propiciar condições de alavancagem do processo de desenvolvimento da área incentivada. No mesmo ano de 1967, por meio do Decreto-Lei nº 291, o Governo Federal define a Amazônia Ocidental tal como ela é conhecida, abrangendo os Estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima. A medida visava promover a ocupação dessa região e elevar o nível de segurança para manutenção da sua integridade. Um ano depois, em 15 de agosto de 1968, por meio do Decreto-Lei Nº 356/68, o Governo Federal estendeu parte dos benefícios do modelo ZFM a toda a Amazônia Ocidental. Fonte: <<http://goo.gl/0W7113>>.

Com base na narrativa de Wanda, é possível percebermos os sentimentos de insegurança, dor e ansiedade vivenciados neste processo de “desenraizamento”. Sobre isso ela narra que:

[...] Nada acontece por acaso. Volto no tempo, em processo de mudança, de expectativas de vida nova, mas com certa insegurança, pois não foi fácil deixar a infância, os amigos e a segurança de um contexto vivido, conhecido e explorado para ingressar em um outro, totalmente novo [...] Aos poucos nos adaptamos, e nem nos dávamos conta do quão isso foi doloroso, no princípio. Foi assim, experimentando novas situações, convivendo com outras pessoas, fazendo arte do grupo, ouvindo as experiências de colegas, observando, compreendendo as trajetórias devida de outras pessoas que nos envolvemos no processo de pertencimento, de fazer parte de um novo grupo, agora com novos olhares e anseios [...] (Wanda).

Nas narrativas, percebemos nas falas dos participantes sentimentos de pertencimento em relação aos lugares de nascimento, de acordo com o apresentado por Carol “[...] Codajás, uma pequena cidade às margens do rio Solimões, é a cidade onde sinto-me em casa. Sou um extrato da diversidade cultural tipicamente amazonense, intrinsecamente cabocla”, e por Carla, “[...] aqui na cidade de Manaus, município brasileiro do país, capital do Estado do Amazonas, o qual me orgulha de ter nascido [...]”.

Mas, também estabelecem estes sentimentos com os lugares com os quais estabeleceram relações em decorrência de seus percursos pessoais e profissionais.

[...] Março de 1990 eu pisei no chão da Guiné Bissau. Felicidade completa. Ambiente completamente diferente, povo, cultura. A Guiné Bissau era o meu novo habitat [...] África! África! Tua lembrança perpassa esta minha história de vida, dando-lhe sabor e significados sempre atuais. Não se tratam apenas de lembranças, memórias, mas de experiências conquistadas que se transformaram em saberes proporcionando-me maturidade existencial com característica de “deserto” tendo a solidão como companheira, parte inerente à missão [...] (Joana).

[...] Em Presidente Figueiredo, local de trabalho há época de meu pai adotivo, também vivi parte da infância. Local onde tive a oportunidade de conhecer a beleza nativa e natural de forma mais profunda, do meu estado [...] (João).

Quando narram seus tempos de criança e adolescência, recordam os contextos de infância, as antigas brincadeiras, as interações com amigos e familiares. Atribuem a estes momentos sentidos de alegria, interações e aprendizagens significativas. Referentes a estes momentos dizem que:

[...] Filha única por sete anos, as principais distrações desta menina eram brincar no pátio com as crianças - seus vizinhos - de correr e pular muito (nas noites os adultos sempre participavam), de brincar com jogos de estratégia, ler enciclopédias, reler os muitos gibis, cantar e dançar, observar o pequeno mundo dos insetos no vasto jardim da mãe, assistir na tv desenhos e documentários divertidos de animais, além de participar das conversas dos adultos da família (só escutando) [...] (Patrícia).

[...] Crescemos saudavelmente, com brincadeiras de crianças, bonecas feitas de jerimum, melancia e outros produtos da natureza. Brincar na água, nadar, correr

livremente pelas estradas e matas, brincar de manja pega, queimada, era tudo para nós [...] (Joana).

[...] Quando saía da escola, sempre passava lá com minha mãe. Brincava no quintal grande de sua casa com meus primos. Quando ouço o som das cigarras ao anoitecer, lembro-me desse tempo [...] (Carla).

[...] minha infância foi cercada de bons momentos, vindo à tona muitas cenas da fase em que se brincava com pião, bola de gude (peteca), pique esconde, papagaio (pipa), de bola nos terrenos baldios e tantos outros tipos de diversão que fazia com meus amigos, muito embora não tivéssemos acesso a brinquedos melhores devido às nossas condições socioeconômicas. Meus amigos e eu sempre adaptávamos as brincadeiras tecnológicas atuais da época à nossa realidade, e nem por isso deixamos de viver momentos felizes. Lembro-me de construirmos carros de brinquedo a partir de latas de sardinha, com recortes de sandálias de borracha para servir como pneus [...] (Davi).

[...] Passei minha infância num bairro tradicional de Manaus. Brinquei muito na infância, brincadeiras de grupo com meus amigos que também moravam na mesma rua, brincávamos nas calçadas, na praça, na quadra da igreja, das mais diversas brincadeiras, era de bola, escravo de Jô, cabo de guerra, entre outras. [...] (Andreza).

[...] Aquela época de pré-adolescência, mesmo com o foco nos estudos, o convívio familiar e a relação com a comunidade vizinha à nossa moradia, permitiu-me de forma saudável e efetiva, as experiências desta fase, como as “peladas” nos campos de terra, as pipas e os constantes banhos de cachoeira que usufrui aos fins de semana, em passeios constantes ao município de Presidente Figueiredo. Duas importantes paixões daquela época eram a leitura dos bolsilivros de faroeste e os campeonatos de jogo de botão [...] (João).

[...] Descobrimos o mundo juntos. Sempre que participávamos de alguma aventura era o grupo todo. Pisamos barro na olaria, catamos esterco de boi para a horta da minha tia, pegamos carazinho (um peixe) pisando neles no alagado, fugimos de gaiotas na praia, subimos em árvores e nadamos no rio. Fizemos desfile, construimos casas nos quintais e brincamos de circo e de escola [...] À noite, os adultos reuniam-se na calçada em cadeiras de balanço enquanto corríamos, pulávamos corda, participávamos de brincadeiras de roda e ouvíamos histórias contadas pelos primos mais velhos [...] (Carol).

A partir dos trechos das narrativas dos participantes, verificamos aspectos temporais relacionados à história da cidade e de bairros tradicionais de Manaus, à economia da região e à história da Educação. No trecho abaixo, Patrícia faz referência um antigo espaço de lazer, a Bola da Suframa, um local onde antigamente eram realizados festivais folclóricos da cidade. Atualmente, este lugar foi reformado e renomeado como Centro Cultural Povos da Amazônia¹⁴.

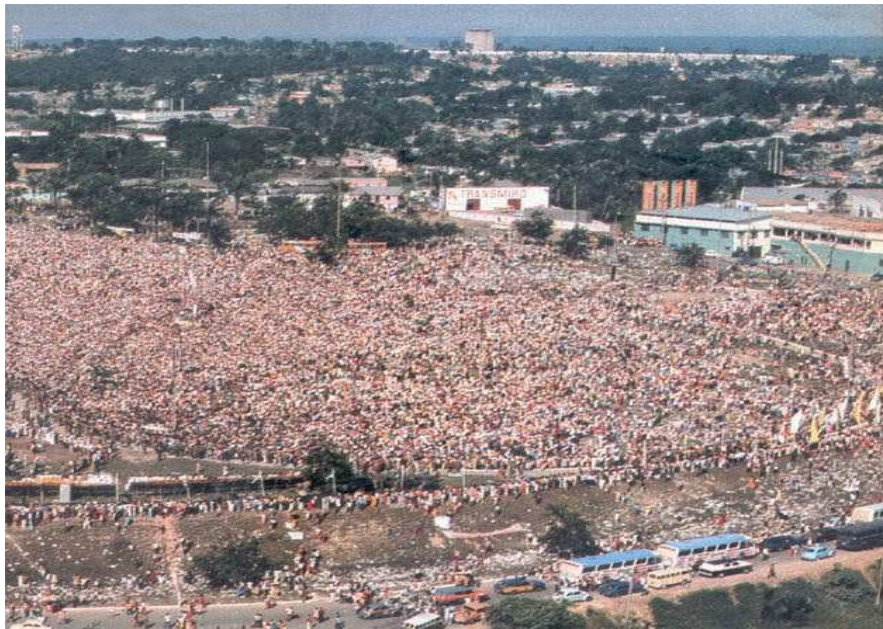
[...] ressaltar as interações com pessoas de várias idades, de vários lugares do Brasil, pessoas de outros lugares do mundo também e de diferentes estilos de vida, cuja convivência poderia ser de muita ou pouca duração (até se mudarem). Todos compartilhando o mesmo espaço que se encontrava cercado por uma realidade econômica de um bairro carente da cidade, mas defronte de espaços culturais,

¹⁴ Centro Cultural dos Povos da Amazônia, inaugurado em 2007, é um espaço que visa valorizar, difundir e disseminar as informações geradas e produzidas sobre os países da Amazônia Continental: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname, Venezuela e o território ultramarino francês, a Guiana Francesa. Foi construído pelo Governo do Estado do Amazonas, na Praça Francisco Pereira da Silva — Bola da Suframa. Fonte: <<http://goo.gl/UMXAZ7>>. Acesso em 03 set. 2015.

comerciais e escolares que destoavam deste cenário, para citar apenas alguns: a antiga Bola da Suframa, o Shopping Cecomiz, o Senai, o Studio 5, cujas presenças faziam o contraste ser bem mais interessante [...] (Patrícia).

Logo abaixo, na figura 15 trazemos da Bola da Suframa, durante a visita do Papa João Paulo II, em 1980 e depois, na figura 16, o momento atual, como Centro Cultural Povos da Amazônia.

Figura 15-Bola da Suframa em 1980.



Fonte:< <https://goo.gl/4eBeBd>>.

Figura 16-Centro Cultural Povos da Amazônia.



Fonte: <<https://goo.gl/wiyiJa>>.

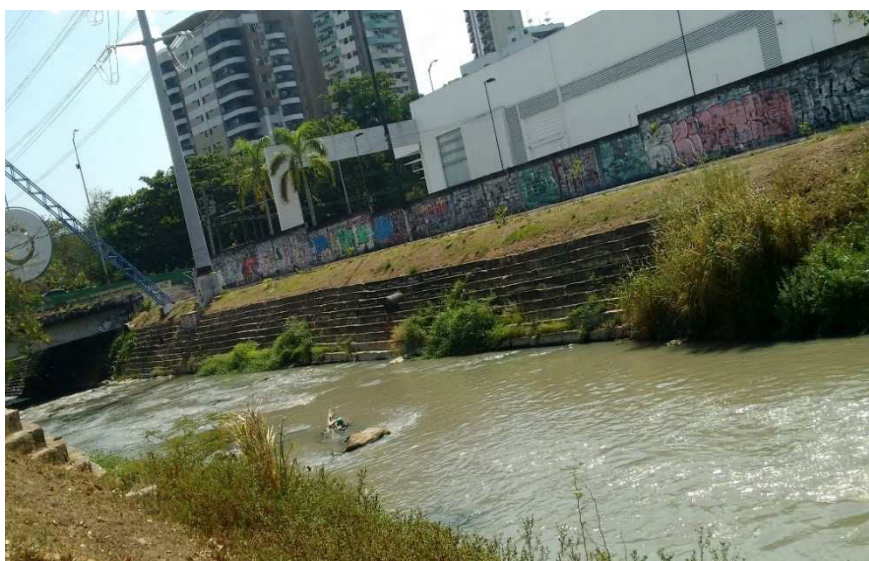
Na narrativa de João, movemo-nos retrospectivamente a um antigo espaço de lazer em Manaus, o balneário do Mindu¹⁵ quando conta que “[...] Do Parque 10 são saudosistas minhas memórias dos banhos no igarapé do Mindu e do festival folclórico do CSU (Centro Social Urbano) [...]” (João). A seguir, apresentamos na figura 17, este igarapé em de 1940 e, na figura 18, a imagem atual em 2015.

Figura 17-Igarapé do Mindu em de 1940.



Fonte: <<https://goo.gl/iPDNy9>>.

Figura 18- Igarapé do Mindu em 2015.



Fonte: Campos, 2015.

¹⁵ Para conhecer mais sobre a história deste igarapé, assista o vídeo disponível em< <https://goo.gl/1YmPfJ>>. Acesso em 03 de set. 2015.

A narrativa de Andreza remete a outro tempo e contexto: O Educandos¹⁶, um tradicional bairro de Manaus, que é narrado nas décadas de 80 e 90.

[...] O bairro de Educandos traz, como uma de suas tradições, o carnaval de rua, desde a década de 80, até hoje reúne muita gente, na folia. Outra tradição que iniciou na década de 90, foi o boi bumbá Garanhão. O bairro onde vivi ao longo dos anos foi berço de muitas manifestações folclóricas e culturais [...] No bairro temos também a igreja católica Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que teve sua origem com o Bispo Dom João da Mata, no ano de 1941, era uma pequena capela, e que mais tarde transformou-se em uma bela Paróquia, na qual fui batizada [...] (Andreza).

Na figura 19, apresentamos a imagem da ponte que liga o bairro ao Centro da cidade.

Figura 19- Bairro do Educandos- Ponte que liga o bairro ao Centro da cidade.



Fonte:< <https://goo.gl/Kymekt>>.

Por meio da narrativa de João, conseguimos nos mover retrospectivamente ao contexto da Manaus antiga, quando faz referência ao trabalho da família nos seringais durante o ciclo da borracha¹⁷, conforme narrado por ele:

¹⁶ A história do bairro do Educandos inicia oficialmente no ano de 1856 quando o presidente da província do Amazonas, João Pedro Dias Vieira, resolver criar, através da Lei nº 60, de 21 de agosto desse ano, o estabelecimento dos Educandos Artífices, na época um modelo avançado de educação profissionalizante, que estava sendo aberto em todo o Brasil. Para saber mais acesse: <<http://goo.gl/sXUCiP>>.

¹⁷ O ciclo da borracha foi um momento importante da história econômica e social do Brasil, relacionado com a extração de látex e comercialização da borracha. Teve o seu centro na região amazônica, e proporcionou expansão da colonização, atração de riqueza, transformações culturais e sociais, e grande impulso ao crescimento de Manaus, Porto Velho e Belém, até hoje capitais e maiores centros de seus respectivos estados, Amazonas, Rondônia e Pará. No mesmo período, foi criado o Território Federal do Acre, atual Estado do Acre, cuja área foi adquirida da Bolívia, por meio da compra no valor de 2 milhões de libras esterlinas, em 1903. O ciclo da

[...] fui criado até os cinco anos de idade, no centro da cidade de Manaus, na Rua Frei José dos Inocentes, nas imediações do antigo cabaré do Chinelo [...] daquela época recordo as reuniões da família, aos domingos, muitas das vezes para saborearmos os temperos marcantes dos pratos [...] preparados por minha avó, mãe e tias. Momento que representava para todos da família uma saudosa celebração da cultura, das tradições e dos hábitos cotidianos da distante vida nos barracões dos seringais do município de Lábrea, em meio à mata nativa e a plantação de seringa, vivenciados pelos membros mais velhos da minha família que se mudaram para Manaus no início dos anos 70[...] (João).

A figura 20 ilustra a extração do látex, material que dá origem à borracha, realizada nos seringais.

Figura 20-Extração da borracha nos seringais.



Fonte: <<https://goo.gl/pRLQOI>>.

Nas narrativas de Carol, identificamos um importante momento da Educação Brasileira de combate ao analfabetismo de adultos, o MOBRAL, conforme apresentado abaixo:

[...] minha mãe ia à escola lecionar para o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Eu tinha quatro anos e muitas vezes a convenci a me levar para a escola na garupa da bicicleta. Como eu não devia correr, brincar ou fazer barulho, prestei atenção às aulas, e foi assim que aprendi a ler com palavras como “tijolo” e “doença de chagas [...]” (Carol).

A figura 21, mostra uma propaganda deste movimento:

Figura 21-Cartaz de propaganda do MOBRAL.



Fonte: <<https://goo.gl/YkjVBt>>.

Vemos importantes reflexões nos trechos das falas dos participantes, que tratam sobre a importância da família, os valores transmitidos e as dificuldades vivenciadas no contexto familiar, conforme narrado:

[...] educada na fé cristã, nossa formação foi construída sobre princípios sólidos na religião católica [...] (Joana).

[...] nesse ambiente familiar, de tradições evangélicas, que fui educado de maneira bem tradicional e rígida, pelos meus pais ânsia de oferecer uma educação familiar e de valores aos seus quatro filhos, meus pais deixavam explícitos os valores da religião evangélica, como marcas de aprendizagem para a nossa vida [...] (Davi).

[...] Como filho de professora, fui criado em uma perspectiva de valorização dos estudos [...] (João).

[...] cresci em meio de muito amor e diálogo. Minha família materna era imensa. Meus melhores amigos eram meus primos, cerca de dez, um pouco mais velhos que eu. As casas dos parentes eram também um pouco nossas. Os membros mais velhos da família educavam-nos coletivamente [...] à tarde, sentávamos na calçada da vovó Tonha e ela, rodeada de netos, contava histórias da Bíblia, memórias e experiências. Ela nos ouvia e dava conselhos. Incentivávamos a sonhar com o futuro. À noite, os adultos reuniam-se na calçada em cadeiras de balanço enquanto corríamos, pulávamos corda, participávamos de brincadeiras de roda e ouvíamos histórias contadas pelos primos mais velhos. Descobrimos o mundo juntos [...] (Carol).

[...] minha mãe, sempre foi a referência e meu espelho, uma mulher forte e batalhadora, que sempre lutou para que eu e minha irmã conseguíssemos vencer na vida [...] lembrar de minha infância tranquila e com muitas experiências positivas, me emociono e sinto muitas saudades desse tempo. Foram momentos enriquecedores que me fizeram ser a mulher que sou hoje e a buscar sempre forças para vencer os obstáculos que a vida nos impõe muitas vezes [...] (Ana).

A partir das narrativas de Cida, Carla, Davi, João e Ana constatamos as dificuldades referentes aos aspectos econômicos, assim como a importância da família, para a formação de

valores, para dar apoio, carinho e incentivo no decorrer de seus processos de formação, conforme apresentado:

[...] apesar das dificuldades de ensino vivenciada numa pequena cidade do interior do Estado, sempre recebi estímulo e apoio dos meus pais para prosseguir nos estudos e cursar o ensino superior, este, um sonho compartilhado por meus colegas de infância [...] (Cida).

[...] Ela parou de trabalhar fora para cuidar de mim. Meu pai trabalhava muito e quase não tinha tempo para mim [...] Não vou dizer que tive tudo, mas o que é tudo quando você tem quem você ama por perto? Eu tive sempre minha família: meus pais e meus irmãos [...] (Carla).

[...] Ao rememorar com a minha mãe o meu nascimento, relembramos que, apesar de meu pai trabalhar em outra cidade, naquele período, ele nunca deixou de ser um pai presente. [...] É um trabalhador incansável da Construção Civil, que se desdobrava naquela época para oferecer o melhor conforto à sua família. Enquanto isso, minha mãe encarregava-se do nosso bem-estar, da organização da casa; o que não a impedia de realizar seus trabalhos de costureira em casa com o objetivo de ajudar a complementar o orçamento doméstico [...] (Davi).

[...] Sempre foram enormes os esforços de minha mãe para garantir um ensino de melhor qualidade, mesmo com uma baixa capacidade de investimento [...] Na infância, em todas as suas fases, minhas experiências foram viabilizadas por meio da abundância do amor e do cuidado da parte de minha mãe e de meus avós [...] Falar deste município e não destacar meu pai, por sua atuação proba de homem público, é algo que transpassa as fronteiras dos enlances familiares. Deus, em sua magnitude, além de uma mãe primorosa, presenteou-me ainda com a convivência e criação com um homem de grande caráter e conduta ilibada. Meu pai, para mim, é e sempre foi a referência de homem, de pessoa reta e de exemplo profissional [...] (João).

[...] Nessa época, minha mãe separada de meu pai, cuidava de mim e de minha irmã. Tudo que tínhamos era conseguido com muito esforço e muitas vezes, vinha dela uma palavra de apoio e de carinho, por isso, ela é a minha inspiração para todos os projetos de minha vida, sendo o meu porto seguro e a pessoa que mais me apóia em tudo que faço e em minhas decisões. Diante desse fato, faz-se necessário, buscar uma significação na atualidade, revisitando esses valores [...] (Ana).

A análise desta primeira subcategoria, Os professores e seus percursos, nos permitiu conhecermos diversos elementos relacionados às origens dos professores do MPET, os deslocamentos de saída de seus lugares de origem, os desafios vivenciados em busca de melhores condições de vida, os tempos de criança e os sentidos atribuídos à família.

Quanto às origens dos professores, percebemos a relevância de compreendemos este elemento, partindo do pressuposto de que determinados comportamentos, costumes, tradições, crenças, maneiras de agir e pensar são construídos no contexto social, o que nos reporta a Nóvoa (1992,1995), ao afirmar que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são elementos constituintes do professor, dão sentido às suas ações e, quando incorporados à prática pedagógica, propiciam conhecimentos e experiências valiosas para o ensino.

Neste mesmo sentido, Goodson (1995) acrescenta que as experiências de vida e ambiente sociocultural ajudam a constituir as pessoas e a compreender os sentidos que

atribuem a si mesmas. Assim, esses sentidos estariam interrelacionados com maneira de ser e de ensinar do professor.

Outro aspecto que emergiu das narrativas, refere-se aos desafios enfrentados pelos professores, quando relatam a necessidade de sair de seus contextos de origem. Percebemos estas narrativas envoltas por sentimentos de insegurança, apreensão e tensão, diante das mudanças. Mas, ao mesmo tempo, evidenciaram que estas vivências contribuíram para compreensão da importância social do professor, assim como, ajudaram a orientar suas práticas profissionais, o que nos remete a Nóvoa (1992,1995), ao afirmar que as perspectivas particulares dos professores, influenciam de maneira marcante suas práticas pedagógicas.

Na concepção de Cunha (2010), por meio da narrativa, o sujeito vai descobrindo os significados que têm atribuído aos fatos que viveu e assim vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. Desta forma, percebemos que estas proporcionaram a vivência um processo de autoformativo, pois estimularam os participantes a refletirem sobre seus percursos de vida, sendo a sua história pessoal o ponto de partida para estas reflexões.

Ainda referente às saídas dos contextos de origem, evidenciamos a determinação dos participantes e suas famílias na busca por melhores condições de vida e o valor atribuído à formação escolar. Assim, nos reportamos a Bourdieu (1996) quando afirma que não podemos naturalizar os fatos, achando que nascemos predeterminados, mas que é possível aos sujeitos, realizar escolhas e a partir delas construir seus percursos. Assim, evidenciamos que a construção das narrativas proporcionou aos participantes repensar sobre as razões de suas escolhas profissionais numa perspectiva mais crítica.

Ao falar das razões que motivaram as mudanças de contexto, percebemos nas narrativas de Wanda, “[...] Foi na década de oitenta, em que as migrações dos estados do Sul para o Norte encontravam-se a todo vapor [...]”, e Joana, “[...] como menor aprendiz, na década de 70 aos 14 anos na Fabril Jata de Parintins [...]”, referências ao período de criação da Zona Franca de Manaus.

Referente a este episódio histórico, Seráfico e Seráfico (2005), conta que com a justificativa de ocupar a Amazônia, considerada uma região despovoada e suscetível a invasões estrangeiras, foram criadas condições e infraestrutura capazes de atrair forças produtivas e investimentos nacionais estrangeiros para povoar a região.

Da mesma forma, percebemos relações entre as narrativas e temporalidade, quando os participantes rememoram os tempos de infância, no qual trazem elementos históricos relacionados, aos antigos locais de lazer da cidade. Destes trechos, podemos também perceber

os sentidos atribuídos às brincadeiras, ficando implícita a importância delas para a socialização, interação e construção de regras.

No decorrer das narrativas conseguimos evidenciar como o tempo se humaniza por meio da narrativa quando ao narrar os participantes não fazem referência a um tempo cronológico, mas revelam os sentidos que atribuem aos momentos vividos, o sentido atribuído às experiências humana no tempo (RICOUER, 2010).

Souza e Galego (2010) concluem afirmando que o desafio é alcançar os tempos vividos dos sujeitos que narram, e que é importante considerar as articulações existentes entre a vida do sujeito que narra e os tempos sociais, uma vez que a vida em sociedade implica em que todos entrem em acordo no que concerne aos tempos e às durações, apesar do sujeito atribuir sentido ao vivido, há um tempo físico que pode revelar o contexto social e social no qual estes sujeitos estão inseridos estas narrativas acontecem. Então, podemos concluir que ao observar a subjetividade, aprendemos também aspectos históricos da coletividade que nos leva a concluir que embora exista um tempo subjetivo, esse tempo acontece no coletivo.

Desse modo, inferimos a importância do ato de narrar para conhecermos a história, não a contada nos livros, mas uma história contada “a partir dos olhos” de quem a vivenciou. Sobre este aspecto, reportamo-nos a Clandinin e Connelly (2011) quando afirmam seu interesse em estudar narrativa para conhecer a experiência, a maneira como as pessoas as vivenciam. Contatamos também a afirmação de Ricoeur (2010) de que as narrativas possibilitam conhecer as experiências humanas no tempo, ao evidenciarmos estes participantes como parte desta história.

Quando expõem suas narrativas referentes à família, referem-se a elas como um espaço nos quais receberam incentivo, apoio, formação pessoal e construíram valores como responsabilidade e ética.

Dando continuidade às narrativas, a seguir apresentaremos outra subcategoria emergente deste processo formativo, Os professores e sua formação escolar, nas quais são apresentadas a experiências vivenciadas no período compreendido da Educação Infantil ao Ensino Médio.

3.1.2 Os professores e suas formações: das primeiras experiências ao Ensino Médio

Esta subcategoria emergiu a partir dos relatos dos participantes sobre seus processos de formação no período compreendido da educação infantil ao Ensino Médio e no decorrer dela, percebemos aspectos relacionados à temporalidade e leis de ensino.

Percebemos ainda que os participantes atribuíram a estas instituições escolares a aquisição de alguns de seus valores como o respeito, ética e responsabilidade. Por meio destes relatos também evidenciaram os desafios vivenciados nestes níveis de ensino e algumas estratégias de superação.

Por fim, evidenciaram a importância dos antigos professores em seus processos de formação, deixando implícito que o professor pode tanto estimular ou desestimular os alunos em seus percursos.

A fala de Cida nos possibilita compreendermos aspectos temporais referentes à legislação para educação infantil anterior à aprovação da Lei 9394/96. Sobre isto é afirmado que:

[...] Grande parte das crianças de cinco e seis anos não teve a oportunidade de frequentar as instituições de educação infantil a época, como sabemos a oferta regular desta etapa de ensino representa uma conquista da sociedade brasileira, tardiamente, regulamentada como primeira etapa da educação básica e de responsabilidade da esfera municipal na década de 90, com a promulgação da Lei 9394/96 [...] (Cida).

A partir do relato de Cida, evidenciamos que o acesso à Educação Infantil era de certa forma um privilégio, pois na ocasião, não havia obrigatoriedade desta etapa de formação. Ainda sobre o acesso a este tipo de ensino, Davi apresenta relatos que evidenciam sua realização em espaços não reconhecidos, muitas vezes de maneira precária, conforme apresentado na narrativa a seguir:

[...] relembro com tanta propriedade o ambiente escolar: era uma escolinha da periferia da cidade, localizada numa avenida bem próxima de casa, em que as aulas eram ministradas na sala da casa da professora. Embora a escolinha não tivesse estrutura e um modelo pedagógico que as escolas infantis possuem hoje, mas foi lá que aprendi os primeiros passos para poder ingressar no ensino regular, em nível de alfabetização, oferecido pelo município, já que só aceitavam crianças a partir dos seis anos de idade [...] (Davi).

Percebemos também que para Andreza, os primeiros contatos com a escola foram de estranhamento por conta da estrutura física deste ambiente escolar, conforme narrado:

[...] Lembro-me com grande clareza como era essa escola. A sala do pré-escolar ficava no anexo de uma escola de Ensino Fundamental, chamada Escola Estadual Machado de Assis. Na hora do lanche comíamos na própria sala, não saíamos, como os outros alunos. Lembro que tinha uma grade de ferro, carinhas entre as grades vendo os outros alunos correndo, pulando, gritos, risadas. Quando tocava o sinal, os outros alunos voltavam para suas salas, e era como se fôssemos isolados dos outros [...] (Andreza).

Ao contrário do evidenciado por Andreza, para os participantes Cida, Patrícia e Carla, a educação infantil representou um período prazeroso e de aprendizagens significativas.

A este período são atribuídos sentidos de alegria, aprendizagens e desenvolvimento por conta do ambiente de brincadeira que lhes foi proporcionado. Apresentamos estas narrativas abaixo:

[...] desde muito cedo, fui inserida no contexto escolar, acompanhando minha mãe em seu ambiente de trabalho, que dentre as suas experiências na docência, atuou como gestora do Jardim de Infância São Francisco pertencente à “Ordem das Irmãs Franciscanas”, única instituição da sede do município que atendia crianças em idade pré-escolar [...] Naquele contexto educacional participava das brincadeiras e atividades propostas que foram muito significativas para o meu processo de alfabetização no Ensino Fundamental, iniciado aos sete anos de idade no Colégio Patronato Maria Auxiliadora [...] (Cida).

[...] Os primeiros anos escolares, dos antigos jardins até a segunda série, foram em uma escola particular de bairro [...] nesta escola também ampliei minha visão de mundo: no conhecimento das novas tecnologias, e no acesso aos livros, o gosto pela poesia, pelo fazer artístico e o gosto pela música clássica e a dança [...] (Patrícia).

[...] Estudei todo o meu pré-escolar na Escola Estadual Ribeiro da Cunha. Tenho boas lembranças desse tempo, porque a escola ficava próxima à casa de minha avó paterna. Quando saía da escola, sempre passava lá com minha mãe. Brincava no quintal grande de sua casa com meus primos. Quando ouço o som das cigarras ao anoitecer, lembro-me desse tempo [...] (Carla).

Percebemos também, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental, a formação dos participantes em instituições religiosas. A estas instituições, atribuem a aquisição de valores como o respeito e responsabilidade. Notamos que estas instituições eram escolhidas por oferecerem um ensino considerado de qualidade porque primavam pela disciplina e transmissão de valores, considerado elementos importantes para estas famílias, conforme apresentamos a seguir:

[...] possuía um currículo próprio, a rigorosidade do seu projeto educacional tinha como fundamento a ética cristã [...] Naquele contexto educacional participava das brincadeiras e atividades propostas que foram muito significativas para o meu processo de alfabetização no Ensino Fundamental, iniciado aos sete anos de idade no Colégio Patronato Maria Auxiliadora, uma instituição de cunho religioso, extremamente valorizado na cidade e também no interior, pois funcionava como internato para alunos oriundos da zona rural do município. O Colégio Patronato Maria Auxiliadora [...] muitos ensinamentos adquiridos, com a filosofia adotada em cada instituição, das quais me recorro não apenas das peraltices colegiais, mas, principalmente, dos valores e princípios da convivência humana fortalecidos em meu caráter [...] (Cida).

[...] tive o privilégio de estudar o Ensino Fundamental completo em escolas particulares, com destaque ao Colégio Dom Bosco [...] (João).

[...] Os nossos professores, padres e freiras, eram muito gentis e sábios [...] (Carol).

[...] Quando criança, comecei a vida escolar [...] em escolas tradicionais, como o Colégio N.S. Auxiliadora e Santa Dorotéia, que eram referências na época. Aprendemos o respeito ao próximo, a religião era bem trabalhada, sob o ponto de vista católico, autonomia, responsabilidade, entre outros valores, eram ensinados para serem levados ao longo da vida. Fui crescendo com esses ensinamentos e experimentando novos desafios na adolescência [...] (Ana).

[...] Cursei até a 5ª série do ensino fundamental em Maués-Am; e continuei os estudos do 6º ano até a conclusão do Curso Magistério no Internato: o Instituto

Adventista Agro- Industrial localizado no Km 78, da Rodovia AM -10. Meus pais me colocaram lá porque os estudos eram muito bons e a disciplina rigorosa [...] (Bruna).

Ao narrar seus processos de formação, Cida e Davi trazem à tona algumas reflexões realizadas, conforme apresentado:

[...] faz-se necessário confirmar a percepção de que toda essa formação até então adquirida traz as marcas da formação mecânica. Ao lembrar-me de alguns mentos, como os dias de provas, onde a insegurança me tomava conta por conta do fiel e estruturado registro no papel tão cobrado pelos professores. As respostas a serem “julgadas” eram sempre aquelas conformadas na estrutura do livro didático e não as respostas por mim compreendidas e refletidas sobre os conceitos e problemas abordados nas diversas disciplinas [...] (Cida).

[...] contudo, naquele momento, a educação brasileira passava por um momento em que os professores se utilizavam de técnicas sem dar ênfase para a capacidade reflexiva do educando, além de que raramente o conhecimento era articulado com a experiência vivida desse aluno [...] (Davi).

Nas narrativas a seguir, apresentam aspectos relacionados às suas vivências no Ensino Médio. Percebemos que estas formações ocorreram em diferentes tempos, e sob a égide de diferentes legislações, algumas regidas pela Lei 5.692/71, que tornava obrigatória a formação técnica e em momentos posteriores a revogação desta referida lei. Apresentamos estas vivências a seguir:

[...] No ano de 1995, estudei em uma escola técnica semi-internato: chamava-se Escola Técnica de Mineração Professor Gilberto Mestrinho. [...] (Carla).

[...] Colégio Dom Bosco, que foi a escola de transição ao ensino público, de onde fui transferido para a então Escola Técnica Federal do Amazonas para enfim concluir o Ensino Fundamental, cursando a oitava série, no hoje, denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro (João).

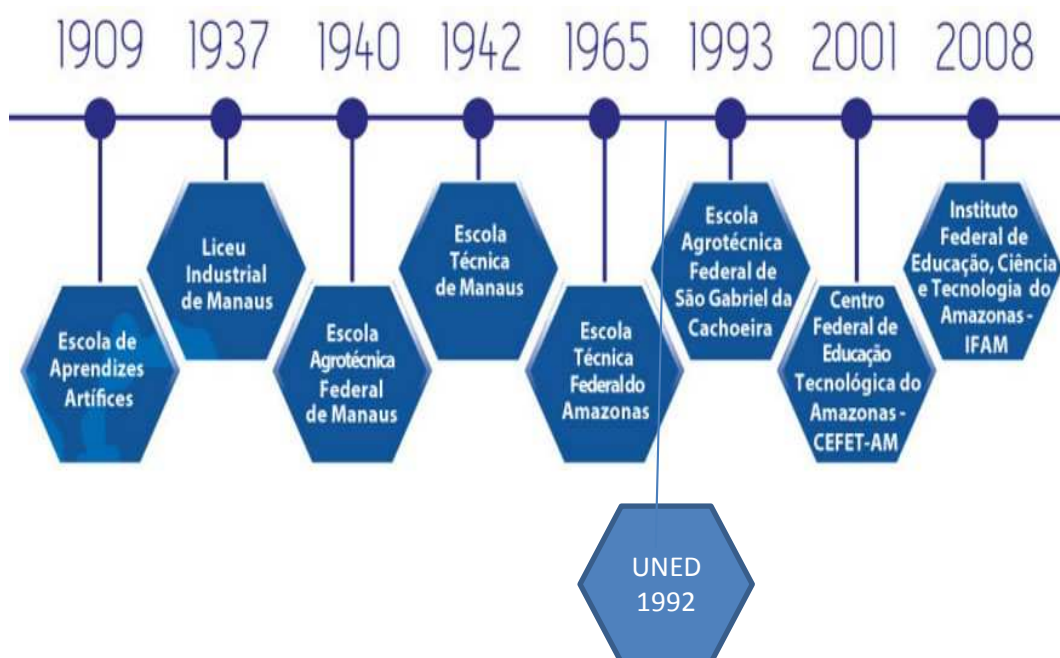
A partir da fala de João, conseguimos evidenciar aspectos que nos remetem ao histórico do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAM) quando esta instituição ainda era a Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM). Sobre este período é dito que:

[...] Foi na ETFAM que comecei a planejar meu ingresso no Ensino Médio. Nesta instituição, durante o término do Ensino Fundamental, antigo 1º Grau, me foram apresentadas às oportunidades do Ensino Profissionalizante. Dentre os cursos da época, dois tiveram a minha atenção: Informática e Eletrônica. O cenário de evolução tecnológica das áreas e dos recursos da Informática me fizeram optar por este curso, porém existia um obstáculo a ser vencido. Como o curso, juntamente com o curso de Mecânica, seria transferido para a então nova unidade de ensino da ETFAM, inicialmente denominada CAET – Centro de Ensino Tecnológico Lindolfo Collor, parceria com a FUCAPI – Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação

Tecnológica. Era necessária a submissão ao exame de seleção da UNED¹⁸ (Unidade de Ensino Descentralizada) (João).

Ao buscarmos a trajetória histórica desta instituição, constatamos que ela inicia no século XX, mais especificamente em 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices¹⁹, passando depois por diversas denominações, até receber o atual nome. Essas denominações são apresentadas na figura 22:

Figura 22-Linha do Tempo IFAM.



Fonte: Adaptado de <<http://goo.gl/3rd9xi>>.

Conforme apresentamos anteriormente, no quadro em que descrevemos os participantes (Quadro 2, p.65), seis dos professores participantes de nossa pesquisa formaram-se em magistério. A seguir, apresentamos as narrativas que expressam as razões para o ingresso neste curso, que anterior à nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) era uma exigência mínima para o exercício da docência. Dentre estas razões, evidenciamos como decorrente dos percursos pessoais e profissionais, para atender a projetos pessoais relacionados à vida religiosa, entre outras. Estas razões são apresentadas a seguir pelos participantes:

¹⁸ A expansão da Rede Federal de Educação foi contemplada no Plano de Desenvolvimento da Educação no governo do presidente José Sarney (1985-1990). E foi através da Portaria Nº 67, do Ministério da Educação, de 6 de fevereiro de 1987, que surgiu a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) em Manaus. Esta, entrou em funcionamento em 1992, localizada na Avenida Danilo Areosa, no Distrito Industrial, em terreno cedido pela Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA). Disponível em<: <http://goo.gl/3rd9xi>>. Acesso em 13 ago.2015.

¹⁹ Para maior detalhamento desta linha do tempo, consultar o Portal do IFAM Manaus, disponível em <<http://goo.gl/3rd9xi>>. Acesso em: 25 out.2015.

[...] Seguir uma carreira profissional na Educação não fazia parte dos meus planos, o que desejava não poderia realizar-se naquele lugar, não havia muitas opções de cursos. Então, como deveria continuar estudando, permaneci no mesmo colégio onde havia concluído o ensino fundamental. Aos dezessete anos de idade estava cursando a 2ª série do Magistério e, por me destacar como aluna no curso, recebi um convite para trabalhar e passei a atuar como professora de Educação Infantil, numa escola particular. O envolvimento com os professores, o convívio com as leituras e demais autores do processo naquele ambiente, me impulsionaram a reconhecer aquele espaço como propício para iniciar uma carreira [...] (Wanda).

[...] No período de 1980 a 1982, a primeira etapa de formação à vida religiosa missionária deu-se com o aspirantado, em seguida, com o postulante em Assis, interior de São Paulo. Éramos um grupo de moças de vários Estados do Brasil. O convívio com culturas diferentes no início da formação nos ajudava a vivenciar a internacionalidade, vida comunitária e a viva paixão pelo anúncio do Reino de Deus, elementos do carisma das MdI. Nesse período, fiz o curso de Habilitação Específica, de 2º Grau para o Magistério: Pré-Escola, hoje, Educação Infantil, na Escola de 1º e 2º Graus Comercial de Assis. A razão desta qualificação para a Pré-Escola justificava-se porque a Congregação à qual estava vinculada administrava o Jardim da Infância Nossa Senhora de Nazaré, obra social da mesma paróquia com os padres do PIME (Pontifício Instituto para as Missões no Exterior), no bairro de Adrianópolis em Manaus Amazonas [...] (Joana).

[...] Por meio de um processo seletivo fui aprovada e passei a estudar no Instituto de Educação do Amazonas - IEA, escola que habilitava professores de 1ª a 4ª séries. Aluna do curso de magistério, vivenciei as mais diversas Metodologias do Ensino, Didáticas, Psicologia, Sociologia entre outras disciplinas ditas da área de Humana. Este foi meu primeiro contato com o contexto do ensino-aprendizado [...] (Andreza).

[...] Ao iniciar o curso de magistério no 2º grau, respirei aliviada. Livrara-me da Matemática e suas danças de números e letras que eu não sabia de onde saíam, nem para onde iam. Encontrei-me. Amava ensinar e aproveitava toda oportunidade para dar aula [...] (Carol).

[...] continuei os estudos do 6º ano até a conclusão do Curso Magistério no Internato: o Instituto Adventista Agro- Industrial localizado no Km 78, da Rodovia AM -10. [...] No referido Instituto havia apenas dois cursos: O Magistério e Técnico Agrícola, que após pensar muito e por intervenções familiares orientaram-me a cursar o magistério. Nos primeiros dias não me identifiquei muito, porém, após alguns dias, até substituí a professora, quando faltava. Terminei o Curso Magistério em 1992, e no mesmo ano já havia tomado conta de uma turma de alfabetização. Não escolhi ser professora! A profissão escolheu-me [...] (Bruna).

A partir das narrativas de Carol, Bruna e João percebemos a importância atribuída aos estágios, referenciados como momentos de identificação com a profissão.

[...] Durante o estágio, praticamente não observei aulas. Meus antigos professores davam-me oportunidade de ensinar; eu e os meninos, os alunos, amávamos. O último dia de estágio era sempre muito difícil por causa da separação [...] (Carol).

[...] Éramos 35 alunos, e a escolhida para assumir uma sala de aula de alfabetização, em pleno estágio foi eu. Não concordei muito porque nem havia concluído o magistério. Mas mesmo assim, encarei o desafio! A partir daí, abracei a profissão com algumas incertezas; sabia que iria encontrar muitos obstáculos [...] (Bruna).

[...] Na sequência dos estudos, no Curso de Informática Industrial da ETFAM, ainda vivenciei experiências de estágio nas empresas Moto Honda da Amazônia e Xerox da Amazônia. O período de estágio na Xerox foi, de fato, o momento de encontro

com o caminho a trilhar na carreira de técnico [...] Importante destacar que esta empresa, de cultura americana, teve grande influência na minha conduta profissional e, sobretudo, na formação do meu perfil de técnico atuante nas áreas de tecnologias [...] (João).

Também vimos como era a organizada a estrutura dos estágios nos cursos de Magistério, constituído por etapas de observação, participação e regência. A narrativa de Andreza evidencia nesta estrutura, não se sentia preparada para lidar com as adversidades do contexto escolar. Sobre este fato ela relembre que:

[...] No primeiro ano de magistério, era necessário um estágio de observação, por 15 (quinze) dias, com a apresentação de um relatório, ao término. A escola poderia ser de escolha do aluno, portanto, fiz a escolha por estagiar na escola onde eu havia estudado, no bairro Educandos. Os primeiros 5 (cinco) dias realmente foram de observação, porém a professora da turma na qual eu estagiava precisou se afastar, por uns dias. Não tendo professor para substituí-la, não vi problema algum em assumir a turma; recebi como algo natural, no momento, não percebi o peso da responsabilidade que estava por traz daquela tarefa [...] Reconheço que naquele momento eu nem conhecia o que de fato era ser professor. Fazia uma mera repetição daquilo que observei, pelos poucos dias que vivenciei a experiência junto à professora titular. Percebo essa repetição claramente, principalmente quando me recordo das “punições”, que eram dadas pela professora da turma, aos alunos que não cumpriam as regras impostas, inclusive estas eu as repetia, pois era pra mim tudo o que eu sabia sobre a prática. [...] No entanto, a prática forma um docente com experiência e saberes mais consistentes [...] Após a fase de observação do estágio, houve as fases de participação e regência. Os estágios contribuíram muito para minha formação, mas, não foram suficientes para a aquisição de experiências significativas. Formada no magistério, optei por não atuar na área [...] (Andreza).

Este período de formação foi marcado por diversos desafios. Percebemos que estes desafios contribuíram para que os participantes tivessem um olhar diferenciado sobre o papel social do professor. Na narrativa de Davi podemos evidenciar as dificuldades relacionadas ao contexto econômico:

[...] a vida coloca-me entre estudar no bairro sem custo nenhum com passagem de ônibus, mas à mercê da marginalidade e da violência que predominava na única escola que oferecia a 5ª série, ou deslocar-me para o centro da cidade, onde se localizavam as melhores escolas da cidade de Santarém[...] Embora essa fase tenha sido difícil estudar longe, foi essa realidade que me levou a tomar consciência das dificuldades da vida e que ela é cheia de obstáculos[...].[...] Penso que tudo isso levou-me às conquistas no presente momento (2014) e, de imediato vem à memória que, no fim do ano letivo da 8ª série, meu pai levou-me para lhe ajudar em seu trabalho na Construção Civil, e assim deparei-me com a dura realidade de seu ofício, pois ele é marceneiro e carpinteiro de profissão, aprendida em um único curso que fez na vida[...]. Na adolescência não fui um dos melhores alunos em sala de aula, mas decorrente da conciliação que tentava fazer entre os estudos e o trabalho; era isso que me garantia o dinheiro do vale transporte para a escola, além de comprar meus próprios materiais escolares e custear minhas necessidades do dia-a-dia.[...] Assim, relembrar minha infância e adolescência até a minha chegada ao Mestrado é discorrer sobre uma história de desafios e muita superação [...] (Davi).

Dando continuidade à narrativa, revela algumas reflexões sobre esse período de sua vida:

[...] Nessa experiência de iniciação ao trabalho, percebi que meu pai trabalhava muito e ganhava pouco, fora as péssimas condições de trabalho enfrentadas em seu cotidiano. Assim, exponho a certeza do porquê de meus pais investirem e incentivarem a todos os seus filhos a estudar, pois só os estudos poderiam mudar as nossas histórias de vida [...] Quando estou na sala de aula, agora como professor, tenho uma compreensão mais profunda acerca da educação, e que esta, por sua vez, é capaz de transformar a vida das pessoas em sociedade [...] (Davi).

No relato de outro participante João, embora a condição financeira não se configure exatamente como um desafio, evidenciamos que havia por parte da família um esforço em lhe proporcionar a melhor formação possível, por isso a preocupação dele em ser o melhor como forma de valorizar todo esse esforço a ele dedicado, de acordo com sua fala: “[...] Como filho de professora, fui criado em uma perspectiva de valorização dos estudos. Sempre foram enormes os esforços de minha mãe para garantir um ensino de melhor qualidade, mesmo com uma baixa capacidade de investimento [...]” (João).

Na narrativa de Carol foram apresentadas dificuldades relacionadas à deficiência visual. Referente a isso ela conta que:

[...] Foi na escola que eu percebi que era “diferente”. Minha família paterna é portadora de deficiência visual congênita. Os cristalinos de nossos olhos se formavam parcialmente descolados. [...] eu precisava estar muito perto das coisas para vê-las, e não enxergava quase nada de longe [...] Não havia cirurgia para tal problema e o uso de óculos era inútil. Então, sob diversos aspectos, tive deficiência visual severa para enxergar a uma longa distância, até a minha adolescência. [...] a matemática era o meu desafio. Eu não tinha como ver a explicação do professor, então eu a detestava [...] Minhas notas em Matemática estavam péssimas, porque eu não tinha coragem de pedir para ficar em pé perto da lousa, durante a aula, e os professores não podiam reexplicar como resolver os problemas, posteriormente, porque tinham que ir para a próxima sala [...] Aos dezesseis anos [...] Viajei para os Estados Unidos, em busca de tratamento para meus olhos. Não sabia nada de inglês. [...] Estava apavorada, nunca tinha viajado de avião, nem ficado longe de minha família [...] A grande diferença quanto à minha formação inicial é que eu comecei a usar lentes de contato nos Estados Unidos e passei a ver quase que normalmente [...] (Carol).

Ainda sobre a deficiência, Carol narra as estratégias que utilizou para superar suas dificuldades:

[...] fui criando estratégias em cada etapa. [...] não havia outra pessoa que me mostrasse como fazer para superar cada desafio. Meus grandes objetivos eram adaptar-me e seguir em frente. [...] Na primeira série, eu não quis ler diferente dos outros. [...] Na verdade, as pessoas deficientes não querem privilégios ou tratamentos diferenciados que as destaquem. Elas só querem a ferramenta necessária para caminhar junto com todos [...] Então, para não trazer o texto para perto do rosto, memorizava-o e fingia que estava lendo ao me postar diante da turma. [...] Depois veio o desafio de copiar os “pontos” [...] Eu levantava da minha carteira, caminhava até o quadro, lia a frase que o professor escrevera e voltava para copiar. Os alunos se sentiam como um motorista bloqueado no trânsito e reclamavam por eu atrapalhar. Os professores se irritavam com minha mãe. A fim de atrapalhar menos, passei a memorizar cada vez mais frases, para voltar e copiá-las no papel. No final

de alguns anos, já não precisava de muito esforço para memorizar e nem de registro em papel. Nas provas, eu buscava a resposta nos textos memorizados [...] (Carol).

Outro aspecto importante evidenciado nas narrativas refere-se à importância atribuída aos antigos professores em seus processos formativos. As narrativas a seguir, evidenciam que os professores podem tanto contribuir para a formação à medida que estimulam, orientam, tornando-se referenciais ou podem provocar sentimentos de aversão, descontentamento, desestímulo e desencantamento com a aprendizagem. Estas afirmações são evidenciadas nas narrativas a seguir:

[...] Tinha uma professora que se chamava Regina. Ela foi muito importante para mim, porque me ensinou a gostar das palavras. Estimulava a leitura e a participação de seus alunos em concursos que estimulavam essa prática. [...] Lembro-me da professora Leny Menezes. Ela motivava seus alunos a se envolver nessa proposta. Havia muita pesquisa. Mergulhava-se em temáticas que não se tinha muito contato na escola [...] Não posso esquecer de que durante o curso de Especialização, conheci uma professora chamada Eliane Maquiné. Ela me fez refletir muito sobre o que sou e o que quero para minha vida. Ela orientou meu trabalho final, que acrescentou para o que penso e no que sou hoje [...] (Carla).

[...] Destaco, desta vivência de cursar a oitava série na ETFAM, o contato com a excelente professora de História, Maria da Conceição Leal, que me fez enxergar o processo de estudo e ensino de forma reflexiva, crítica e completa. Esta professora me fez refletir que eu não estava tão preparado assim e, desta forma, tive a primeiro auto avaliação em minha postura e vida acadêmica [...] A experiência de aluno na modalidade Técnico concomitante ao Médio, cursando as disciplinas do Ensino Médio, juntamente com as disciplinas técnicas que compunham a estrutura curricular do Curso Técnico em Informática Industrial, representou um desafio extremamente importante em minha carreira acadêmica, [...]. Diante destas dificuldades, consegui no início obter apenas resultados medíocres nestas disciplinas. Resultados que até me fizeram refletir sobre a possibilidade de desistir. Contudo [...], tive o privilégio de ser aluno de um professor que além de trabalhar sua disciplina, tinha o diferencial da reflexão, da motivação da orientação do aluno enquanto ser sociável e parte no mundo. [...]. Outra vez a Literatura e a Língua Portuguesa me despertaram o interesse pelo saber, assim do pouco que desenvolvi, construí bem graças à intervenção e atuação do professor Tenório Teles, hoje escritor, o qual me premiou com sua companhia semanal, durante os quatro anos que permaneci como aluno na UNED [...] (João).

[...] Conheci mestres de excelência que marcaram minha trajetória profissional com conhecimento, dedicação, sabedoria eficiência pedagógica [...] (Carol).

A partir da fala de Davi e Carol percebemos que alguns professores podem também ser servir como exemplos a serem evitados, modelos que não devem ser evitados:

[...] Nunca esqueci aquela professora que me incentivava a decorar as lições de tabuada e a me posicionar na última carteira da fila na sala de aula, somente para ter o prazer de acertar a lição e poder aplicar a palmatória na mão dos que teriam errado a resposta; ai de mim que aplicasse com pouca força, pois quem levaria era eu, e isso da própria professora [...] Por outro lado, vale ressaltar que foi devido às várias dificuldades enfrentadas em matemática, e por temê-la, que fiz todo o Ensino Médio na área de Ciências Biológicas, pois sonhava fazer Enfermagem [...] (Davi).

[...] Na faculdade veio o choque cultural com a “ciência”. Minha base educacional cristã não coadunava com aqueles “senhores” que exigiam o ateísmo como pré-

requisito de acesso ao saber científico. Eram semideuses que, por vezes, ousavam sair de seus castelos e nos premiavam com a graça de nos dar aulas, cômicos de seu elevado saber e de nossa pequenez intelectual. Na aparição aos alunos, nosso dever era ficar gratos e deslumbrados por tal epifania. Quanto a aprender... isto era para poucos. Somente os escolhidos para receber tal dom eram capazes de decifrar a égide da ciência [...] Ciosa de minha fé, conclui que a razão científica era uma dádiva que não me pertencia. Desde então a d. Ciência me parecia uma respeitável senhora que, necessariamente, frequentava os mesmos ambientes que eu, mas com quem eu fazia questão de não ultrapassar determinados limites [...] (Carol).

A análise desta subcategoria nos permitiu inferirmos a relevância de problematizar a formação de professores a partir de suas histórias de vida, pois nos ajudam a compreender os contextos educacionais em que essas formações ocorreram e as leis educacionais, as diretrizes, os parâmetros que regeram esta formação e de que maneira influenciaram suas ações profissionais.

Por meio dessas narrativas, reafirmamos que o professor não se forma apenas nas universidades, mas que seus saberes são plurais e diversos, construídos também nas instituições escolares, evidenciamos isto quando os professores atribuem às escolas de educação infantil e ensino fundamental a aquisição de valores como respeito, ética, respeito, responsabilidade que hoje fazem são inerentes a eles.

Nos relatos evidenciamos que estas formações ocorreram em momentos distintos dentre os quais podemos identificar período regido pela lei 5692/71, marcadas por caráter tecnicista, períodos de transição, marcados por críticas este modelo com discussões da tendência do professor reflexivo e, ainda por período de vigência da nova LDB.

Ao falar sobre o período de vigência da lei 5692/71, revelam a ênfase na apreensão de conteúdos e do papel passivo dos alunos diante das aprendizagens conforme reforçados na fala de Cida quando afirma a “[...] ênfase nas práticas contundentes, [...] a percepção de que toda essa formação até então adquirida traz as marcas da formação mecânica [...]”.

Constatamos neste grupo de professores, a grande influência de instituições escolares de cunho religioso, dos onze professores do MPET, cinco deles estudaram em escolas religiosas e atribuem a estas instituições aquisição de valores éticos e cristãos. Evidenciamos que o rigor disciplinar e a transmissão de conteúdos eram extremamente valorizados pelos pais, o que justificava o esforço deles em assegurar aos filhos o estudo nestas instituições porque teriam qualidade de ensino e melhores oportunidades profissionais.

Também percebemos nas narrativas, um período mudanças educacionais, no qual são trazidos elementos que evidenciam discussões e problematizações que colocam o trabalho do professor no centro das discussões, que se confirma na fala de Davi quando apresentou suas reflexões sobre o tipo de ensino e a maneira de ensinar no período por ele narrado “[...]”

naquele momento, a educação brasileira passava por um momento em que os professores se utilizavam de técnicas sem dar ênfase para a capacidade reflexiva do educando, além de que raramente o conhecimento era articulado com a experiência vivida desse aluno [...]", de acordo com o exposto aos alunos cabia aos alunos absorver as informações sem questionamentos.

Alguns pontos recorrentes na fala dos professores referem-se às dificuldades e estratégias de superação vivenciadas em sua formação, sobre isto podemos inferir que a leitura destas histórias de vida pode servir como estímulo identificação para outros professores.

Ao destacarem os antigos professores constatamos a importância dos professores refletirem suas práticas, pois nas suas ações em sala de aula podem tanto servir como estímulo e referenciais a serem copiados, como também podem contribuir, por exemplo, para a manutenção de práticas discriminatórias e excludentes.

Ao narrarem as razões para o ingresso na profissão, percebemos mudanças nos discursos após problematizações realizadas durante as aulas do primeiro semestre e no II Colóquio no MPET. Anterior a isso, havia uma forte tendência destes professores a naturalizar as escolhas pela docência relacionando-as às vivências da infância, ao contato com familiares professores ou à vocação.

Trazem importantes reflexões ao apresentarem os momentos de estágio, no qual percebemos sentimentos de despreparo, tensões e conflitos vivenciados nos primeiros contatos com a sala de aula, conforme afirmou Andreza "[...] naquele momento eu nem conhecia o que de fato era ser professor. Fazia uma mera repetição daquilo que observei, pelos poucos dias que vivenciei a experiência junto à professora titular [...]", o que nos remete a Tardif (2014) quando justifica a permanência de determinadas ações na escola porque muitos professores reproduzem de maneira acrítica a prática dos antigos professores.

Constatamos também que os estágios se revelaram importantes por permitir a aproximação com o contexto escolar e suas complexidades, podendo representar tanto um momento de identificação, como relatou Bruna "[...] A partir daí, abracei a profissão com algumas incertezas; sabia que iria encontrar muitos obstáculos", quanto de afastamento, conforme afirmou Andreza "[...] Os estágios contribuíram muito para minha formação mas, não foram suficientes para a aquisição de experiências significativas. Formada no magistério, optei por não atuar na área. Diante disso, reforçamos a importância de problematizar a formação dos professores, pois em suas práticas trazem as marcas das formações vivenciadas.

3.2 Entrecruzando passado e presente: da formação superior às vivências e experiências no magistério

Justificamos o entrecruzamento destes dois tempos, passado e presente, para nomear esta categoria de análise porque percebemos que nas narrativas referentes ao período de formação no ensino superior e experiências iniciais na profissão, as narrativas do passado se entrecruzavam com atuais vivências na docência.

Dividimos esta categoria em duas subcategorias A formação no ensino superior: sentidos, problematizações e desafios e As vivências e experiências no magistério: desafios, reflexões e aprendizagens.

Na primeira subcategoria, são apresentadas as razões para a escolha da docência em nível superior, os sentidos atribuídos a este momento, problematizações e reflexões vivenciadas, desafios e aprendizagens construídas.

Na segunda, os participantes narram os desafios, reflexões e aprendizagens referentes ao início de suas práticas como desprestígio social do professor, conflitos entre a teoria e a prática, a dificuldades de ensinar na diversidade, entre outros. As narrativas destas duas subcategorias serão apresentadas a seguir.

3.2.1 A formação no ensino superior: sentidos, problematizações e desafios

Ao evidenciarmos esta subcategoria constatamos múltiplos sentidos atribuídos pelos professores-participantes ao processo vivenciado no ensino superior: o início da docência, momentos de conflitos e identificação, imposição legal, oportunidade de aperfeiçoar a sua prática, interrelacionamento com os saberes já construídos durante a experiência proporcionada pelo exercício da profissão.

Destacamos ainda nesta etapa de formação, algumas reflexões e problematizações realizadas pelos participantes, o que nos remete a autores como Demo (2012), Pimenta e Ghedin (2012) que reforçam a importância do professor ser um pesquisador de sua prática realizando constantemente reflexões sobre sua ação.

Ainda podemos relacionar aspectos relacionados à temporalidade ao trazer o contexto educacional em diferentes períodos, contextos e à exigência legal que impôs aos professores formação em nível superior.

São evidenciadas algumas tendências que fizeram parte dos seus processos de formação, a importância da participação em Grupos de Pesquisa como o Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), monitoria escolar, mostrando no sentido de participar ativamente das discussões.

Nestas narrativas, os participantes também revelaram as dificuldades deste processo assim como, as alegrias com as conquistas e as novas aprendizagens.

Na narrativa de Cida, Bruna e Patrícia percebemos que o ingresso no ensino superior, representou um momento de conquistas, superação de uma infinidade de condições adversas, como a possibilidade de melhorias das condições de vida, um momento de novos olhares e descobertas, superação de uma visão para uma simplista e mais crítica, referem-se à Universidade um espaço de diálogos, de construção de pesquisas, conforme apresentado nas narrativas a seguir:

[...] O despertar para uma visão mais ampla e crítica sobre o mundo se iniciou de modo mais concreto no processo de formação da graduação em Pedagogia. O universo da faculdade pública, das atividades de ensino e das relações estabelecidas, mesmo ainda incipientes, compunham o cenário do processo da formação humana a qual eu estava participando, e se tornavam determinantes para o início da superação de uma visão de mundo simplificada [...] A vivência na universidade propicia ao estudante, um “ambiente autônomo e crítico” de aprendizagem. As experiências de acompanhar os movimentos de reivindicação contra os desmantelamentos vividos pela universidade pública impostos, historicamente, pela política governamental brasileira, em contradição a necessidade de crescimento econômico e científico do país, retroalimenta a visão crítica acerca da necessidade de engajamento na construção de um projeto social mais justo e equalizador [...] (Cida).

[...] tive que estudar muito, desde o início, pois só os estudos mudariam minha realidade de menina pobre. Ao valorizar o ensinamento familiar, foi possível chegar à faculdade e realizar um grande sonho: cursar Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Amazonas- UFAM, no período de 2000 a 2004. Nesta fase da minha vida, viajei em muitas leituras, encontrei educadores muito comprometidos com o ensino, conheci muitos escritores e suas respectivas obras. Foram quatro anos de intenso estudo! Foi neste estágio da vida que percebi o quanto eu era carente de conhecimento, e como minha mente se abria para o mundo [...] (Bruna).

[...] Na graduação, momento de crescimento permeado de descobertas e embates, fui notando a mudança e ressignificação do olhar, concernentes à concepção de homem, mundo e sociedade, a partir das reflexões e dos diálogos provocativos dos professores e das leituras dos teóricos. [...] Ainda hoje recordo as palavras do então coordenador do curso na época, de que a Universidade é lugar onde se gera conhecimentos, onde se faz ciência, e não apenas um lugar no qual se vai para recebê-los, para somente assistir aulas. Mas precisa ser um espaço dinâmico de diálogos e interações, onde se efetive a pesquisa, o ensino e a extensão [...] (Patrícia).

Na narrativa de Cida, podemos observar os aspectos temporais quando narra a respeito pouco número de instituições de ensino superior existentes naquele período e, decorrente disso, percebemos o caráter excludente de acesso à universidade, que se agravava ainda mais para as pessoas que não dispunham de recursos para sair do interior e se manter nas estudando nas capitais. A fala desta participante também evidenciou as desigualdades de

acesso entre as pessoas da cidade e do interior do Amazonas, no período por ela apresentado. Sobre isso ela disse que:

[...] Naquele período a única instituição de Ensino Superior pública existente em nosso Estado, era a Universidade Federal do Amazonas, a época prevalecia o sistema macro de seleção, o modelo de avaliação padronizada aplicado no exame de vestibular, alunos, tanto do interior como da capital, disputavam em condições iguais as vagas disponíveis nos cursos oferecidos. [...] Havia ainda como obstáculos para a concretização do sonho da formação superior, as disparidades existentes entre os contextos de aprendizagens na escola pública do interior frente às escolas públicas da capital, que por si só demarca as diferenças no arcabouço científico e formativo de cada estudante aspirante ao concurso do vestibular, principalmente, para concorrer a vagas dos cursos considerados concorridos e elitizados [...] cursar uma faculdade na capital decididamente, já excluía uma parcela significativa dos estudantes, pois para as famílias que não dispunham de condições financeiras para encaminhar seus filhos a outras cidades para continuar os estudos, restava-lhes prosseguir a vida, nos limites dados pelo contexto social, cultural, político e econômico da cidade interiorana [...] (Cida).

Prosseguindo a narrativa, Cida revelou também o acesso limitado aos recursos tecnológicos naquele período:

[...] Para aqueles que sonhavam em alcançar o resultado positivo, mesmo diante do desafio de superar os obstáculos impostos pela sua própria história de vida, seria necessário uma rotina complementar de estudo em casa, com os colegas e com os livros disponíveis, que eram os principais recursos disponíveis, pois computador, internet, recursos tão inovadores e dinâmicos não haviam ainda desbravado os limites dos lares e das escolas humaitaenses e quiçá das famílias brasileiras. [...] (Cida).

Esse contexto parece muito distante, se pensarmos na atualidade, mas a partir dele podemos refletir, a respeito dos sentidos que estes professores atribuem à relação com o uso destas tecnologias em suas práticas e sobre os sentidos que atribuem à educação.

Alguns pontos recorrentes nas narrativas referem-se às razões para as escolhas dos cursos no Ensino Superior. Estes momentos mostraram-se como de inquietações, conflitos e identificação, conforme apresentado por Patrícia e Carla:

[...] As experiências enquanto criança e aluna coadunaram para o processo de escolha da profissão docente: os colegas compartilhavam algumas questões da sala de aula para conversarmos e comecei a apreciar ajudar na compreensão dos conteúdos; nas brincadeiras; como “tutora de assuntos educacionais” do meu irmãozinho; no intenso gosto pela leitura e curiosidade e avidez por conhecer como as coisas são e funcionam [...] o processo de escolha à docência não foi tão claro, mas um tanto nebuloso, a começar pelo vestibular. Simplesmente não conseguia escolher uma área, tudo me era interessante, tudo me era importante: sociologia, filosofia, biologia, geografia, área da saúde, design, jornalismo e, principalmente psicologia. A influência de um amigo me fez perceber que poderia fazer Pedagogia, principalmente por trabalhar com crianças – com ensino de cunho religioso e social – desde quatorze anos de idade e fazer este curso poderia ampliar meus horizontes de atuação [...] (Patrícia).

[...] Cursar uma faculdade me deixava com dúvidas e inquietações. A primeira delas que faço questão de relatar era que eu estudava em um curso das chamadas “ciências duras”, a ciência exata. Perguntava-me se era isso que queria, porque sempre fui amante das ciências humanas, apesar de gostar muito de cálculos matemáticos. Eram dois mundos que me fascinavam. Estava imersa na dúvida [...] (Carla).

Por meio dos relatos Carla, Davi, João e Ana percebemos a não linearidade nos percursos formativo dos professores, quando narraram que a escolha da docência foi se delineando durante o ensino superior, a partir dos percursos pessoais e profissionais e a partir das experiências vivenciadas em estágios. Referente a isso contam que:

[...] Achei interessante o desafio: uma engenheira que iria trabalhar como professora. No entanto, arrisquei-me novamente em outra jornada para me preparar para uma decisão. Ao mesmo tempo comecei a trabalhar em uma empresa do Pólo Industrial de Manaus. De dia trabalhava como engenheira, à noite como professora da Fucapi [...] (Carla).

[...] Ser um professor, hoje, na minha vida, não está ligado às tradições familiares, mesmo porque meus pais concluíram apenas o ensino primário, decorrente principalmente da realidade educacional precária que existia ao longo das comunidades ribeirinhas do rio Tapajós [...] vale ressaltar que foi devido às várias dificuldades enfrentadas em matemática, e por temê-la, que fiz todo o Ensino Médio na área de Ciências Biológicas, pois sonhava fazer Enfermagem. Contudo, a vida leva-nos a enfrentar caminhos muito diferentes daquele que imaginamos para nossa vida profissional; de alguma maneira as circunstâncias sociais me levaram a prestar vestibular três anos seguidos para Enfermagem e Ciências Biológicas, mas não obtive sucesso. Tudo isso fez me analisar o mercado de trabalho, mais do que a parte afetiva, o que levou-me a buscar uma visão econômica sobre aquilo que faria profissionalmente da vida. Mesmo sem ter nenhuma afinidade com as Ciências Exatas, fiz um cursinho pré-vestibular e, no ano seguinte (2005), passei no vestibular da Universidade Federal do Pará para o Curso de Licenciatura Plena em Física [...] (Davi).

[...] tive a oportunidade inicial na carreira de docente através de um convite feito por um colega de trabalho, pois ao integrar o time de Analistas e Engenheiros, iniciei novos relacionamentos profissionais e neste processo, fui convidado a ministrar aulas nos cursos técnicos do CETAM [...] Ministrei aulas nos municípios de Tefê e Tabatinga, além de Manaus, sempre sendo recebido pelos alunos destas cidades do interior com bastante respeito e motivação, fato que me chamou muita atenção, diante de uma conduta da parte destes discentes tão rara se considerarmos a postura atual dos alunos da capital já aquela época.[...] a necessidade de retorno à indústria, concomitante com a minha atuação docente, fez, naturalmente, emergir em minhas pretensões de desenvolvimento profissional o interesse em atuar de fato e em definitivo nas carreiras de professor, principalmente nas disciplinas da área de Informática. Porém, ficou também evidenciado a necessidade de eu me especializar mais nesta área a fim de obter uma qualificação que pudesse de fato ampliar minha atuação docente [...] (João).

[...] em 2007, houve uma mudança significativa em minha vida acadêmica quando do ingresso na Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Com a possibilidade de frequentar o Curso de Letras e de ser professora de Língua Espanhola, língua essa que me motivou a entrar na Universidade e seguir com esse propósito de ensinar, após um ensino médio cheio de lacunas e percalços, essa experiência me proporcionou algumas perspectivas de crescimento [...] (Ana).

Outro aspecto que se evidenciou foi a dificuldade em assumir-se como professor. Percebemos nas narrativas de Patrícia, Carla e Andreza que elas possuíam esse desejo

embora, houvesse uma grande pressão externa, imposta pela sociedade e pela família, em rejeitar a profissão por conta do desprestígio e das dificuldades a ela inerentes, conforme narrado:

[...] Meus pais deixaram-me muito tranquila para escolher o que eu quisesse. Mas não obtive muito apoio dos meus próprios professores pela opção à docência, embora eles ficassem felizes pela minha aprovação, de modo que sentia-me ora assumindo, ora negando esta escolha [...] (Patrícia).

[...] Comecei a questionar-me diante do contexto que vivia. Estava acabando de sair de uma faculdade de Engenharia. Estudei para ser Engenheira e não Professora. Tentei, durante um bom tempo, compreender as tensões que passavam na profissão de professor, e me vi em conflito. Iria deixar a oportunidade que estava tendo naquele momento de me desenvolver como engenheira plena no PIM para seguir a carreira de professora? Confesso que refleti, tentando chegar a uma linha de pensamento segura. [...] Um dia, no refeitório da empresa do PIM, decidi: Vou estudar para ser uma professora-engenheira. Era o que eu queria e teria que fazer muito bem [...] (Carla).

[...] Após a conclusão da graduação, me vi diante um tornado; se eu não tomasse uma decisão, seria arrastada por ele. Não consegui perceber oportunidade para trabalhar como Engenheira Florestal, já que este era meu mais novo título. Frente à uma necessidade de trabalho, não por motivos financeiros, mas como uma questão de mostrar algum retorno aos meus pais, pois ainda morava com eles, apesar de sempre ter batalhado minha autonomia financeira, lembrei-me da possibilidade de trabalhar no magistério [...] Minha mãe ficou muito feliz, ela desejou muito ter uma filha professora, mas meu pai, ah! Esse não ficou muito feliz não, ele acreditava que eu havia feito muitos esforços para “terminar assim”. Segundo ele: “isso” não dá dinheiro. Ele tem razão, não é hipocrisia, mas acredito mesmo que aqueles que lecionam o fazem mais por amor, que pelo dinheiro [...] (Andreza).

As narrativas a seguir apresentam as razões dos participantes (dos que já atuavam na docência possibilitada pelo magistério), para o ingresso no curso de Pedagogia. Referente a isso, atribuem formação no Ensino Superior à necessidade de busca por suportes teóricos para sua prática, à uma imposição legal e à garantia de continuidade no exercício da profissão por conta das mudanças impostas pela Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Sobre isso dizem que:

[...] segui trabalhando tendo como formação técnica o curso de magistério, que na época, me habilitava trabalhar com Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental [...] Porém, no processo político, social e econômico em que o país se encontrava na virada do século, que exigia uma formação além do magistério, a contrapartida para continuar avançando numa carreira mais promissora estava atrelada à diplomação de um curso de nível superior. Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), ao enfatizar que docentes que ainda não possuíam curso de licenciatura, teriam que retornar aos bancos das universidades para cursá-los, me senti mais determinada na busca de atingir essa meta [...] Fazia-se necessário aprimorar os meus conhecimentos que não foram contemplados na formação inicial; a lacuna a ser preenchida era visível [...] Naquele momento tomei a decisão de buscar aprimorar a minha prática docente para tanto deveria obter um diploma de nível superior. A aprovação no vestibular, no ano de 1999, no Curso de Pedagogia, pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, foi de grande alívio, pois os planos seriam mais promissores, à medida que fossem

aprofundando os conhecimentos relacionados à prática docente, com perfil diferenciado dos demais colegas das escolas de ensino regular [...] (Wanda).

[...] A graduação... A licenciatura... Exigência de um novo tempo para atuar na educação. O saber fazer não era mais suficiente, ministrar aulas; a urgência por profissionais com o ensino superior, era uma realidade. Durante uma década. De 1998 a 2008 [...] Em 2000 participei do processo seletivo para o curso de Pedagogia, e iniciei na 1ª turma de Pedagogia [...] Para a academia, carregava comigo além dos cadernos e livros para corrigir, a vivência da sala de aula enquanto laboratório. A prática pedagógica era objeto e, ao mesmo tempo, sujeito de estudo e reflexão [...] (Carol).

Vemos importantes reflexões nos trechos das falas dos participantes, quando apresentam as problematizações empreendidas neste processo de formação. Quanto a isso dizem que:

[...] No decorrer do curso de Pedagogia, foi possível estabelecer uma série de análises sobre os princípios e saberes que essencialmente formam o profissional professor. Compreender os fundamentos da relação teoria e prática do processo de ensino e aprendizagem, como o caminho possível para se ultrapassar as práticas de ensino verbalista, tradicionalmente marcadas nas nossas trajetórias de vida enquanto alunos e, contraditoriamente, ainda presentes no banco das universidades [...] Muito tem se exigido da escola enquanto instituição pública na garantia de uma formação integral e cidadã aos alunos. No centro desse debate situa-se o trabalho do professor que precisa atuar como sujeito crítico e formador de opinião, devendo desenvolver uma prática pautada na construção de saberes e conceitos científicos vinculados à relação dinâmica entre ciência, sociedade e cultura [...] O paralelo entre o ambiente educativo ideal e o vivido no cotidiano dos primeiros ensaios docentes, provocava em mim o interesse e o desejo por mudanças. Diante dos contrastes emergia o desejo de revolucionar o mundo, o meu mundo. Pois, como não duvidar do papel social da escola enquanto instituição social e pública? Como não desejar vivenciar práticas educativas na escola de crescimento intelectual coletivo e solidário acessível a todos? [...] Estar imersa naqueles debates sobre a função da escola pública, até então vivenciados apenas no banco da faculdade, requeria um posicionamento político, pois “ninguém pode estar no mundo, com mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas [...] (Cida).

[...] Essa identificação ao curso construiu em mim uma identidade como pedagoga e profissional da educação, principalmente com a questão social e política acerca da infância. Questionadora à minha maneira comecei a refletir sobre o processo de formação que passamos, eu e meus colegas, na qualidade de primeiros egressos da turma de Pedagogia da Universidade (que marcou o final da oferta do curso Normal Superior). Minha ideia de Universidade era: unidade na diversidade, um espaço de diálogos entre os especialistas. Era isso que entendia. Em meio a muitas disciplinas buscava a compreensão do que se operava na proposta do curso como um todo. O que era aquela Pedagogia para estar estruturada em determinado currículo? Se bem que todos tinham isso bem claro: a formação do professor crítico-reflexivo, pesquisador da sua própria prática [...] Achei pertinente sintetizar e redigir minhas reflexões e apresentar à diretoria da unidade, bem como ao coordenador do curso de Pedagogia e alguns outros professores sob a forma de um texto [...] (Patrícia).

[...] Depois da graduação, aprendi a valorizar o sentido da vida cotidiana em suas várias essências, e prosseguir estudando e me profissionalizando através de uma especialização na área de Metodologias do Ensino de Física e Matemática, e, claro, no campo da educação, pois é uma coisa que me instiga a querer entender que tipos de educação necessitam as pessoas para o próximo século devido vivermos num mundo de globalização capitalista tão complexo e economia em constante dinâmica. Assim, a melhoria da qualidade do ensino perpassa desde a prática pedagógica até

chegar ao seu agente principal: o professor. O que se espera então desse profissional, tão importante na atualidade? [...] (Davi).

[...] revisitando o passado e refletindo o presente, observamos a relevância de uma boa formação docente, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma que contemple um ensino adequado e contextualizado, onde ocorra a integração de professor e aluno e que ambos sujeitos sejam contemplados [...] (Ana).

Percebemos estas reflexões relacionadas com alguns subsídios teóricos como Paulo Freire, Vygotsky, Demerval Saviani, Emília Ferreiro, e os da educação brasileira como Arruda, Paulo Freire, Frigotto, Gadotti, Moreira, Saviani, Padilha, Vasconcellos, Veiga. Percebemos também marcas de um período de transição entre o modelo de formação tecnicista para uma orientação no professor reflexivo, conforme narrado:

[...] As demandas de formação docente para o exercício de uma fazer pedagógico dinâmico embasado em práticas renovadas e democráticas na escola, configuram os ideais teóricos da formação acadêmica expressos nos documentos publicados pelo Ministério da Educação- MEC, onde enfoque teórico no conceito de professor reflexivo representou uma forte tendência na década de 90, sendo o referencial que desenhou meu percurso formativo já na fase final da minha graduação [...] O enredo das leituras [...] proporcionou ainda mais a compreensão da história da educação do nosso país, marcada pela desigualdade, exclusão cultural, econômica e social de grande parte da sociedade [...] (Cida).

[...] A convivência com as discussões e os teóricos fez-me construir maior respeito à carreira docente, compreender a sua relevância e com isso, vi-me comprometida em atuar da melhor forma que pudesse [...] (Patrícia).

Também evidenciam que a participação e envolvimento em Grupos de Pesquisa, Movimentos estudantis, estágios de pesquisa, projetos de extensão proporcionou importantes aprendizagens que serviram de base suas atividades profissionais de docência e em atividades de iniciação à pesquisa, conforme narram:

[...] Na Universidade pude participar da Iniciação Científica pesquisando a Educação Matemática, e também da Iniciação à Docência problematizando a proposta de Ciclos na Educação [...] (Patrícia).

[...] Durante minha vida acadêmica na graduação, fui bolsista em projetos de iniciação científica no INPA, por três anos consecutivos; tive muitas experiências enriquecedoras tanto no campo profissional como pessoal. Nos dois primeiros anos, desenvolvi atividades de bolsista de iniciação científica (PIBIC) no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA [...] Participava, em projetos de Educação Ambiental, como aluna voluntária [...] (Andreza).

[...] fui uma aluna participativa e envolvida com as ações da universidade, participei de processos de monitoria, projetos de extensão, professora estagiária, processos que me indicaram um caminho e direcionou meu olhar para a importância da profissão de professor [...] (Ana).

[...] Foi na época de faculdade que entrei no Movimento Estudantil. No ano de 2000 eu e alguns colegas fizemos parte do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Nosso grupo foi motivado a entrar nesse movimento devido à falta de discussões e ações da classe acadêmica sobre qual seria o papel e importância da faculdade como instituição formadora. Lutávamos por melhorias. Tenho certeza que fiz minha parte, mesmo passando por diversos desafios durante esse caminho [...] (Carla).

As narrativas evidenciaram que existiram muitas dificuldades nos percursos vivenciados. A partir dos relatos de Carla, Davi e Ana evidenciamos uma gama de situações referentes aos desafios enfrentados neste percurso, conforme apresentado:

[...] cursar uma faculdade era muito dispendioso. Tinha que trabalhar para meus pais e estudar ao mesmo tempo [...] O fato de ter iniciado cedo a responsabilidade de trabalhar e ajudar nas despesas de casa, fizeram-me uma pessoa que leva tudo na vida muito a sério, como: trabalho, família, amizades [...] (Carla).

[...] A barreira da distância foi vencida, à medida que outras colegas se interessaram pelo curso, pois era ofertado em outra cidade, a mais de 50 km de distância. Íamos todos os dias, com o compromisso de compensar o horário à noite. Rotina que perdurou por quatro anos. Não nos prendíamos a relatar ou dar atenção às barreiras e desafios que vez ou outra se apresentavam, pois estávamos envolvidas e motivadas pela curiosidade intelectual, pela necessidade de agregar valor aos conhecimentos que estavam sendo adquiridos no decorrer daquele processo, e que fariam o diferencial [...] (Davi).

[...] Nesse processo, grandes amizades surgiram entre professores e companheiros de aula, assim como muitas dificuldades [...] essas barreiras, faziam muitos desistirem do curso, foram momentos difíceis para todos e ao mesmo tempo de muita importância em minha vida [...] (Ana).

A partir da análise desta subcategoria compreendemos como ocorreu a formação no ensino superior dos professores sujeitos da pesquisa, considerada por eles uma fase importante por colocá-los em contato com os subsídios teóricos e por proporcionar o acesso à iniciação científica, com os desafios e com as problematizações empreendidas no campo educacional.

Nesta análise, reportamo-nos mais uma vez a Souza e Galego (2010) quando afirmam que as narrativas trazem o eu do passado, mas com os olhos do presente. Percebemos que quando, os participantes narraram as vivências deste período, entrecruzaram os sentidos do passado e do presente, olhando para os fatos e uma maneira mais madura e reflexiva.

Ao analisarmos as narrativas referentes às razões para o ingresso na docência em Nível Superior, percebemos diferentes motivações e caminhos percorridos: para alguns foi iniciado no e nível Médio com a realização do Curso de Magistério, para outros foram consequências dos percursos pessoais e profissionais, este contexto parece, à primeira vista, muito próximo dos estudos que realizamos sobre Bourdieu (1996, p.76), que apontaram que o sujeito não nasce predeterminado, mas que seus percursos são resultantes das escolhas que fazem e dos percursos vivenciados, conforme apresentado, “[...] tratar a vida [...] como uma narrativa coerente de uma sequência significativa e coordenada de eventos, talvez seja ceder a uma ilusão retórica, a uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa reforçar [...]”.

Por terem diferentes motivações, percebemos também diferentes sentidos atribuídos ao ingresso no Ensino Superior: para alguns representou um momento de conquistas, de novos olhares e descobertas, mudança de uma visão mais simplista para uma mais crítica, a superação de condições adversas e a oportunidade de melhorar as condições de vida.

Outros atribuem a este momento, tensão por conta da imposição da lei quando é colocada a obrigatoriedade da formação no Ensino Superior para continuar atuando no Magistério, além de ser visto como uma oportunidade de melhoria da prática pedagógica e descobertas.

Nos momentos que narram os conflitos em relação à escolha da docência, percebemos implícito nas falas, uma forte pressão social por parte de amigos, familiares e até mesmo de antigos professores para que não assumissem a docência, que colocam docência em condição de inferioridade ou até mesmo como uma profissão que deveriam desviar-se por não oferecer retorno financeiro.

Em relação às vivências na universidade, inferimos que os professores sujeitos da pesquisa percebem como relevantes em seus processos formativos, por ter proporcionado momentos de reflexão, de diálogos, de crítica, de lutas, de problematização e de conflitos empreendidos sejam eles a nível organizacional, políticos, e até mesmo por conta de orientações teóricas.

No decorrer da formação na universidade, explicitaram a realização de constantes processos de reflexão, dentre as quais destacamos algumas que ao nosso ver, permanecem presentes nas discussões atuais: as discussões referentes aos princípios e saberes que formam o profissional professor, a compreensão da relação teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, as exigências feitas em relação à formação do professor.

Nas análises percebemos implícito, nos discursos dos professores elementos do Tecnicismo, da Pedagogia Libertadora e também elementos das tendências do professor reflexivo e pesquisador.

Constatamos também, a relevância na participação nos Movimentos Estudantis, por contribuir para o exercício da criticidade, por inseri-los nos diálogos políticos e embates pertencentes ao campo educacional e proporcionar a oportunidade vivenciar de modo ativo a cidadania.

Quanto aos projetos de monitoria, evidenciamos que foram momentos ricos de aprendizagem e de constato com o contexto educacional e que ajudam no processo de identificação com a docência. Percebemos a importância da inserção dos professores em atividades de iniciação científica porque a pesquisa proporciona uma “[...] aprendizagem

reconstrutiva [...] marcada pela relação de sujeitos e que tem como fulcro principal o desafio de aprender mais do que ensinar, com a presença do professor, na condição de orientador” (DEMO, 2011, p.19).

No entanto, enfatizam diversas situações adversas e desafios vivenciados para conseguir concluir o curso: as condições econômicas que os obrigavam a trabalhar e estudar, as longas distâncias a serem percorridas. Diante destes obstáculos, manifestaram que superior aos desafios, foi a vontade de prosseguir e concluir esta etapa de formação.

Inferimos também da análise desta subcategoria que a inserção dos professores na universidade foi fundamental para construção de conhecimentos a respeito da profissão, ajudou na percepção do tipo de professor que eles gostariam de ser, contribuiu para o desenvolvimento e melhoria da formação.

3.2.2. Experiências iniciais na docência: desafios, reflexões e aprendizagens

Ao analisarmos esta subcategoria, percebemos que o início da docência dos professores do MPET, ocorreu em diferentes contextos de ensino, dentre eles, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Superior, na Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica.

Embora o início ocorra em diferentes contextos, percebemos em comum, que o início da docência foi marcado como um período marcado por tensões, dúvidas, inseguranças, conflitos, contato com contextos desconhecidos, sentimentos contraditórios e situações que desafiaram os professores, levando-os a questionar sua continuidade na profissão.

Tal percepção é corroborada por Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.11) ao afirmar que este é “[...] um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”, e também reforçada por Gonçalves (1995), ao defini-lo como o mais difícil e crítico no exercício da docência.

Para Gabardo e Hobold (2011) o início da docência é importante, mas também difícil porque o professor vivencia novos papéis e se vê diante de inúmeros desafios, tais como a organização das atividades em sala de aula, o relacionamento com os estudantes e com os próprios colegas professores, gestores e familiares. Nas narrativas Cida, Patrícia, Carla e João constatamos as afirmações destes teóricos:

[...] A dúvida e a insegurança foram os sentimentos comuns experienciados na fase inicial da minha atuação pedagógica [...] (Cida).

[...] Assim que adentrei na Secretaria de Educação (SEMED), em 2012 por intermédio de concurso, para atuar na Educação Infantil, percebi que os desafios eram grandes. Tão logo estava batendo à porta da sala dos professores da Escola Normal Superior de posse

das minhas inquietações como se quisesse inquirir uma explicação do por que não estava “pronta” para trabalhar na Educação Infantil. Exatamente, foi um ano difícil, desafiador, decisivo [...] não sabia como planejar efetivamente, o que fazer com as crianças, como lidar com os pais, com os colegas, me via tomando atitudes que não condiziam com as minhas concepções [...] (Patrícia).

[...] No meu primeiro dia de trabalho estava muito apreensiva, pois tinha pouca idade, comparada a de meus alunos. Todos eram mais velhos e demonstravam possuir mais experiência de vida e profissional que a minha. Era um desafio. Nunca havia ensinado um grupo tão grande de pessoas, ainda mais para obter uma fonte de renda. Porém, permiti-me essa experiência. Gostei do que fiz e de observar o resultado da minha prática [...] (Carla).

[...] Esta experiência mostrou-se extremamente desafiadora principalmente devido ao nível dos alunos dos cursos concomitantes e também em razão da complexidade das disciplinas que ministrei nesta fase inicial. Atuar como professor das disciplinas de Lógica de Programação, Linguagens de Programação e Análise de Sistemas consoante ao nível destes alunos de fato representou para mim um complicado período de estudos, dedicação e ausência de tempo livre [...] (João).

Outros aspectos recorrentes nas narrativas, foram os conflitos referentes à responsabilidade de conduzir o processo de ensino, exigindo dos professores iniciantes a resolução de vários problemas e ainda, a percepção da sala de aula como um espaço de, diversidade: diversidade de nível socioeconômico, de percursos de vida, de diversas temporalidades, de valores, tradições que são expressos por meio de gestos, discursos manifestos, e não manifestos, mas que compõe o repertório dos alunos (ARAÚJO, 2012). Estes dois aspectos são apresentados a seguir:

[...] A responsabilidade de conduzir a aprendizagem de um grupo de alunos com perfis e interesses diferenciados, representou o primeiro obstáculo a ser compreendido e superado [...] (Cida).

[...] Ao realizar o diagnóstico inicial junto à turma de 2ª série, detectei que, em uma sala com 40 alunos, poucos sabiam ler. A maioria dos alunos fazia cópia mecanicamente. Não sabiam interpretar o que escreviam. Na minha compreensão, todos os alunos em uma sala de aula deveriam estar no mesmo nível de aprendizado. [...] a minha inexperiência não me possibilitou perceber as diferenças de aprendizagem que estão refletidas na escola e, mas especificamente em uma sala de aula, enquanto professor, é necessário que compreendamos estas particularidades, para que possamos trabalhar da melhor forma possível, atendendo as necessidades e individualidades de cada um. [...] (Andreza).

[...] trabalhei como professora contratada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no horário noturno, enquanto estudava. Foram dois extremos. De um lado um ensino com padrão de primeiro mundo, do outro, alunos adultos carentes, cansados depois de um dia de trabalho, espremidos em turmas imensas, mas famintos de saber. Cada aula era um desafio. A grande questão era como alcançá-los fazendo uso dos poucos recursos disponíveis. Cada aula bem-sucedida no processo de ensinar e observar o progresso deles na aprendizagem, era a minha recompensa [...] (Carol).

A insegurança, a violência, o contexto social dos alunos e da escola também emergiram como desafios vivenciados neste processo inicial. Segundo Veenman (1984), os professores, no início da docência, têm um “choque de realidade”, por isso defende a

importância do bom gerenciamento deste momento, a fim de evitar danos à construção do perfil do docente está ingressando no trabalho escolar.

Ainda neste sentido, Marcelo²⁰ (1992), elenca três elementos que podem favorecer ou dificultar a inserção dos professores no ambiente de trabalho: as condições de trabalho encontradas, o apoio que recebem e as relações mais ou menos favoráveis que irão vivenciar. A seguir, buscamos estabelecer um paralelo entre as afirmações destes teóricos e as narrativas dos professores do MPET, conforme apresentadas:

[...] As questões de comportamento juvenil, as condições sociais de trabalho e vida dos alunos retratadas nas obras estudadas, necessitavam ser sabiamente articuladas e consideradas na efetivação da prática do ensino, que logo se ampliaram para a docência no ensino superior [...] (Cida).

[...] Violência, agitação, drogas, rejeição pela disciplina de ensino Religioso pelos alunos. Usar da criatividade, criar metodologias naquele momento talvez contribuísse para pequenas inferências na maneira dos alunos conceberem a disciplina. Encontramos uma forma interdisciplinar de trabalhar. Mudamos as estratégias; propusemos incluir “atividades recreativas” [...] A partir desta experiência, vimos que o papel do docente é mediar conhecimentos, possibilitando experiências positivas na vida de seus alunos [...] (Joana).

[...] Fui lotada para trabalhar na zona leste da cidade de Manaus. Não tive escolhas, fiquei com uma turma de 1º ano, agora do Círculo Básico. Procurava sempre fazer o melhor fiquei por um ano e meio naquela escola. Deparei-me com inúmeros problemas, os quais não dependiam apenas de mim para solucioná-los. Envolveu um contexto social no qual a escola estava inserida, crianças que apanhavam em casa e transferiam esta agressividade para escola, pais ausentes para o diálogo com o professor, furtos no entorno da escola e inúmeros problemas sociais, tais fatos me levaram a adoecer, solicitei afastamento provisório, não fui atendida porque ainda me encontrava em estágio probatório, tomada pelo descontentamento, por conta de todo o processo ensino-aprendizado, conflitos sociais do entorno da escola, todos estes fatos me levaram a pedir exoneração do cargo [...] (Andreza).

[...] a Escola Municipal de Balbina; uma escola muito bem estruturada, porém com muitos problemas como um índice de evasão e reprovação muito grande e violência no meio discente. Ali comecei a refletir sobre o que havia aprendido [...] (Bruna).

Fazendo novamente referência a Veenman (1984), outro “choque” percebido é decorrente dos baixos salários pagos aos professores. Das narrativas, percebemos que os professores trabalham muito para garantir seu sustento, ficando implícito para nós, pouco tempo para atividades de pesquisa, estudo e planejamento de uma prática pedagógica diferenciada, o que pode se configurar como um elemento dificultador para a busca de formação continuada.

Sobre este assunto, Barbosa (2011), salienta que o salário pago aos professores no Brasil é considerado baixo, principalmente, quando comparados ao valor pago a outras

²⁰ O autor Carlos Marcelo Garcia será referenciado como Carlos Marcelo respeitando a maneira como o próprio autor utiliza em seus textos.

profissões na qual há exigência de formação de nível superior, e que esses baixos salários trazem impactos negativos para o trabalho docente e, consequentemente, para a qualidade da educação.

Ainda neste sentido, constatamos a preocupação com a busca de aprovação em concursos públicos, o que representa uma segurança financeira, diante da instabilidade daqueles que atuam por meio de contratos temporários ou em instituições particulares, que a cada começo e término de ano letivo, ficam apreensivos quanto ao seu futuro econômico. Apresentaremos a seguir estes aspectos evidenciados:

[...] houve o “choque” no “ambiente bancário”. Digo isto por que, sendo jovem, nutria expectativas de crescimento e de maior contribuição familiar, mas trabalhando 20 horas semanais, o retorno financeiro não correspondia a esta necessidade e anseio [...] Em um dos encontros com a professora Quitéria, nos fora compartilhado dados que atestam a grande evasão que há de pessoas que se formam como professores e deixam a profissão logo nos primeiros anos após sair da universidade. [...] (Patrícia).

[...] o primeiro emprego estável se concretizava, junto com ele a alegria de ser aprovada no concurso, e a tranquilidade de sair do contrato temporário, que causava insegurança e insatisfação, a cada encerramento de ano letivo [...] (Wanda).

Percebemos que decorrente dos baixos salários, surge a necessidade de intensificar a rotina para atender às necessidades, “obrigando” o professor a aumentar a quantidade de horas trabalhadas, conforme evidenciado na narrativa de Ana:

[...] Foram muitos esforços [...] trabalhava e estudava ao longo do dia e com essa rotina muitas vezes cansativa, houve muitas expectativas e frustrações [...] tinha que conciliar horários e por muitas vezes chegava cansada em casa, porém sempre decidida a continuar meu caminho [...] (Ana).

A divergência entre o que é ensinado na Universidade e o contexto escolar foram elementos também trazidos pelas análises das narrativas destes professores. Referente a isso, percebemos que os professores tiveram dificuldades em estabelecer relações entre a teoria ensinada na Universidade e a prática necessária na atuação pedagógica.

Para Charlot (2012), os professores estão aprendendo mais com os outros professores do que nas universidades pois, para eles a pesquisa realizada na universidade, não é capaz de resolver os problemas que surgem no seu cotidiano de trabalho.

Na perspectiva de Barato (2002), teoria e prática são indissociáveis, uma não se sobrepõe à outra, mas são imbricadas no processo de construção saber por isso, tece críticas a processos de ensino-aprendizagem que iniciam com a parte teórica para depois ensinar a prática. O descompasso na relação entre teoria e prática, foi narrado pelos participantes:

[...] como pedagoga de uma escola pública de Ensino Fundamental, realidade que manifestou claramente, o descompasso entre a universidade e a escola, entre escola

e o mundo. [...] A vivência do magistério no ensino superior [...] proporcionou o desvelamento de que a prática assume papel fundamental na conformação dos saberes docente, profissional este, que não se forma apenas no banco da universidade, mas, sobretudo na prática cotidiana [...] (Cida).

[...] Grande parte de nós, professores iniciantes, desenvolvemos maior segurança e domínio sobre o trabalho cotidiano e sobre as situações em que transcorrem essas trajetórias, passando a sentir-se mais confortável diante das exigências da profissão e da tarefa de ensinar [...] (Wanda).

[...] Ao me aprofundar mais nos conhecimentos relacionados a área educacional, percebi que havia muita teoria e pouca resposta prática para tentar, pelo menos, minimizar as problemáticas encontradas [...] (Carla).

A partir das narrativas emergiram também preocupações relacionadas ao contexto de ensino Educação Especial. Referente às experiências, desafios e reflexões nestas modalidades de ensino, Wanda conta que:

[...] tornei-me pedagoga, trabalhando com alfabetização de crianças e adolescentes com necessidades especiais [...] Foram as trocas de experiências e os relatos de queixas [...] relativas aos fatores contextuais e organizacionais que apontaram para um melhor direcionamento das atividades propostas para os jovens matriculados na Escola Diofanto Vieira Monteiro [...] Em determinados momentos de avaliações diagnósticas com os estudantes, constatamos que alguns jovens (moças e rapazes) poderiam juntar-se a outros em processo de estudos mais apropriados, pois dominavam aspectos da leitura e da matemática que os permitia avançar no ensino regular. Poderiam continuar frequentando a antiga escola para participar das oficinas de teatro, habilidades manuais e outras atividades com as quais se identificavam muito. [...] Era necessário que aqueles jovens pudessem trocar ideias e vivenciar situações que os fizessem avançar mais e melhor no processo de aquisição dos conteúdos previstos para as etapas seguintes da escolarização na Educação Básica [...] (Wanda).

Na fala de Wanda percebemos alguns aspectos relacionados à formação de professores para atuar a Educação Especial. Para Giroto e Castro (2011), os professores se sentem despreparados para o ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Ao discutir alguns requisitos sobre a formação de professores para atuar na educação especial, Costa (2012), afirma que esta deve privilegiar o desenvolvimento da sensibilidade dos professores para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos e considerando diversas possibilidades educacionais.

Desta forma, percebemos que embora essa necessidade esteja evidenciada, existem ainda muitos obstáculos a serem superados, sendo necessário buscar caminhos que possibilitem uma formação que promova uma educação efetivamente inclusiva visto que, no que se refere às leis de inclusão, elas existem, porém ainda há muito a avançar para que de fato os objetivos nelas expostos sejam alcançados.

Considerando que muitos destes professores atuam em instituições de EPT, percebemos discussões referentes às problemáticas vivenciadas nestes contextos, que nos remetem questões sobre educação e trabalho, assim como a necessidade de formação de professores²¹ para atuar com essa especificidade de ensino. Ao analisarmos, o processo histórico da Educação Profissional²² no Brasil, evidenciamos a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho braçal, sendo este último tratado de maneira inferiorizada em relação ao primeiro.

Para Manfredi (2002), ao longo da história, esta modalidade de educação apresenta-se:

[...] **numa perspectiva compensatória e assistencialista**, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na **racionalidade técnico-instrumental**, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras **orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos**. Esta orientação postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio. Nessa mesma linha, há concepções que entendem a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana. A educação profissional, como direito social, é assim dimensão a ser incorporada aos projetos de escolarização de nível fundamental e médio dirigidos aos jovens e adultos pertencentes a grupos populares (MANFREDI, 2002, p. 57, grifo nosso).

Podemos afirmar que o horizonte que se apresenta hoje na EPT é de constante crescimento, de intensificação de debates, de desafios latentes em diversos aspectos, dentre eles, a formação do professor para atuar neste contexto, pois há um novo cotidiano, reflexo das mudanças na sociedade, introduzidas no mundo trabalho como consequência do avanço das tecnologias da informação e do processo mais geral de mundialização (MANCEBO, 2009).

Sendo assim, concordamos com a autora no que se refere à dificuldade de ser professor na EPT e reforçamos a necessidade de pensarmos numa formação de valorize a formação humana integral, o diálogo com a sociedade com vistas à qualidade de vida, o conhecimento do mundo do trabalho, de questões técnicas específicas, o diálogo com o pensar

²¹ Discutimos a Educação Profissional e Tecnológica no artigo Os saberes docentes para a formação de professores da educação profissional e tecnológica (CAMPOS et al, 2015), publicado em EDUCITEC -Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, n.1, 2015. Disponível em <http://200.129.168.183/ojs_mestrado01/index.php/teste/article/view/23>. Acesso em 04 set.2015.

²² A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a Educação Profissional passa a receber a nomenclatura de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e integra-se aos diferentes níveis e modalidades às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (art. 39).

e o fazer pedagógico, convergindo para a superação da dicotomia entre a teoria e a prática e a capacidade de reflexão sobre a prática. Nas narrativas a seguir, vemos reflexões que se relacionam com as afirmações de Manfredi (2002) e Mancebo (2009).

[...] Para dar respostas às novas situações de aprendizagem, era necessário apropriar-se de aspectos históricos, políticos e organizacionais que fundamentam e caracterizam a educação profissional no Brasil. Nesse sentido, busquei uma aproximação dessa realidade para melhor compreender o processo formativo dos estudantes dos Cursos Profissionalizantes. [...] Percorrendo os caminhos do Ensino Profissional e Técnico por mim desconhecido até o momento. [...] as atividades eram muitas. A observação dos procedimentos da qualidade, o acompanhamento pedagógico de docentes e alunos da modalidade da aprendizagem industrial foi um trabalho que exigiu leitura, pesquisa, visita e acompanhamento nos laboratórios. Que experiência! Visitar e acompanhar os alunos nas empresas do Polo Industrial de Manaus acompanhada por um profissional da área, após o cumprimento das 800h de estudo no SENAI; encontra-los nos postos de trabalhos nas empresas parecia estar em outro universo da educação. E de fato o era. Ser ou estar pedagogo em uma escola profissional não é o mesmo que estar e ser pedagogo em uma escola regular [...] Como responder às exigências do momento? Percebia a necessidade por novos conhecimentos, merecedora de atenção. A graduação, por mais completa que tenha sido, deixou-nos uma “lacuna” referente à Educação Profissional [...] (Wanda).

[...] Tinha turmas de alunos mais velhos que eu. Muitos deles vinham do trabalho para assistir às aulas comigo. Uns assistiam, outros dormiam. Sabia que tinha que fornecer o melhor de mim para, de certa forma, recompensar todo aquele esforço dos alunos. Muitos deles buscavam no curso algo melhor para suas vidas ou, às vezes, não tinham nem ideia do que queriam. Porém, eu sabia que como professora deles tinha que ajudá-los a descobrir. Tinha que fazer a minha parte e da melhor forma possível. Inquietava-me vê que alguns colegas, que eram professores, não se importavam muito com isso. Ouvia frases, como: “trabalhar como professor para mim é bico [...] isso aqui não dá futuro, não.” Será que era isso mesmo? Ouvia isso de professores veteranos. Minhas reflexões reforçavam a minha sensação de que as minhas convicções estavam em desacordo com a prática das pessoas a minha volta [...] (Carla).

[...] Ao ingressar no IFAM, deparei-me com um cenário bem diferente do qual eu havia vivenciado anteriormente. Tive que atuar no ensino médio técnico, nas modalidades nas modalidades de integrado e subsequente, com as disciplinas de Segurança do Trabalho, Gestão da Qualidade e Gestão Ambiental. A primeira disciplina era ministrada para os cursos de Informática, Eletrotécnica, Mecânica e Edificações, já Gestão da Qualidade para Informática e Eletrotécnica, e Gestão Ambiental para o curso Técnico Subsequente em Edificações [...] (Andreza).

Além das experiências vivenciadas pelos professores no Brasil, as narrativas trouxeram à tona relatos sobre a educação em outros contextos, na África, especificamente, na Guiné Bissau. A partir da narrativa de Joana são apresentados alguns desafios na educação deste país, narrados a seguir:

[...] Destinada à missão na Guiné Bissau, [...] realizei estudos, sempre numa perspectiva religiosa missionária, [...] Se podemos falar de obstáculos ao conhecimento do conhecimento, neste caso, a língua colonizadora tornou-se um obstáculo por não proporcionar uma aprendizagem mais profunda, mais significativa. Os professores dos interiores não tinham o domínio total da Língua Portuguesa e não era permitido ministrar aulas na Língua Crioula ou em outra língua nativa; fato este que tornava o processo educativo vulnerável, superficial e comprometido. [...] tínhamos a missão de anunciar o Evangelho. Mas como fazê-lo?

Naquelas terras, outras eram as necessidades. O trabalho com as mulheres, o acompanhamento das inúmeras crianças gêmeas, a educação, a saúde eram os novos desafios a serem assumidos cotidianamente. O anúncio do Evangelho de Jesus Cristo acontecia por meio do ser e fazer diferenciado, no silêncio, com o testemunho de vida desenvolvendo programas de promoção humana. Explicitamente esta proposta é muito difícil de ser acolhida, por tratar-se de um povo de religião tradicional animista⁵ e pela presença muçulmana [...] (Joana).

Embora os desafios sejam muitos e diversos, constatamos que estes contribuíram para a aquisição de novas aprendizagens, maior segurança para gerenciar as situações que ocorrem no contexto escolar, além de possibilitar aos professores a reflexão de suas práticas oportunizando sua ressignificação.

A respeito disso, Gabardo e Hobold (2011), dizem que este período inicial é marcado por intensas aprendizagens. Do mesmo modo, Huberman (1995), reconhece o começo da docência como um período de aprendizagens intensas que contribuem para que os professores permaneçam na docência, atenuam as dificuldades e atuam como elementos de motivação. Percebemos estas afirmações efetivamente nas narrativas a seguir:

[...] Aprender a dar passos de modo firme, fazer recuos e desvios necessários para gerenciar os conflitos de poder e a cultura escolar, traz como entendimento maior que as dificuldades são desanimadoras, mas se superadas promovem o crescimento do grupo e o aperfeiçoamento das atividades que passam a se desdobrar de modo mais rigoroso no atendimento das metas e dos objetivos propostos e assumidos coletivamente [...] (Cida).

[...] O espaço desta narrativa não propicia apresentar a riqueza de aprendizados e interações [...], como docente. [...] talvez a marca mais notória esteja sobre as relações entre família e escola. Aprendi, não sem tensões, que essa parceria possibilita maior segurança ao aluno, contribuindo no seu aprendizado. As famílias apresentam características muito diversas, histórias de vida e contextos que em diálogo com a escola incentiva a criança, dá força aos pais e ânimo para a professora trabalhar [...] (Patrícia).

[...] Enquanto professora, procuro colocar-me numa posição de reflexão e análise crítica no processo educativo. Refletir sobre minha prática docente, e verificar como encontro-me neste processo não é um exercício fácil, mas necessário para a aquisição de experiências significativas para o ato de ensino aprendizagem [...] (Andreza).

[...] A experiência com orientação de projetos técnicos oportunizou-me um momento de extrema reflexão sobre as práticas, modelos e convicções docentes que eu em led engano já considerava ter estabelecido e estabilizado. Nesta vivência semanal, comecei a ter interesse nas participações em eventos técnicos e científicos destinados a projetos orientados de alunos do Ensino Médio e Ensino Técnico. [...] tive a oportunidade de iniciar um processo de estudo sobre os conceitos, teorias e métodos da educação, do ensino profissionalizante e das suas bases pedagógicas [...] (João).

Referentes a estas afirmações, reportamo-nos a Cunha (2010) quando afirma que a pesquisa narrativa possui uma dupla dimensão: investigativa e formativa. Atribui ao professor o papel de sujeito do estudo, e ao mesmo tempo, oportuniza produzir saberes por meio da reflexão coletiva e socialização profissional.

A análise desta subcategoria permitiu conhecermos os dilemas experienciados pelos professores iniciantes, assim como algumas questões que perpassam o trabalho docente, sobre os quais a seguir, trouxemos algumas reflexões.

Sendo o início da carreira docente um período marcado por conflitos de várias naturezas que podem definir a permanência ou não na profissão, inferimos a necessidade serem pensadas ações, momentos que privilegiem trocas de experiências, com o intuito de ajudar professores iniciantes para que se sintam mais seguros, menos solitários e acolhidos ao adentrarem na profissão; Enfatizamos a necessidade de estudos que contemplem estas discussões; E por fim, a importância da formação continuada para enfrentar as situações desafiadoras visto que, somente a formação inicial não dá conta dos desafios que ocorrem no contexto escolar.

3.3 Compreendendo-se a partir do presente: o mestrado e a construção das narrativas de vida

Nesta categoria de análise, convencionamos chamar de presente o período vivenciado no mestrado, por ser o período no qual se iniciou e no qual se desenvolveu a pesquisa.

Dividimos esta em duas subcategorias, As vivências e experiências no Mestrado, no qual os professores narraram as razões que motivaram estes professores a buscar o ingresso no mestrado. Evidenciamos também, as percepções dos participantes, sentimentos no tocante às disciplinas, aos professores do curso e aos colegas do mestrado, o que nos remeteu a Souza (2006), ao afirmar que a pesquisa narrativa permite adentrar no campo subjetivo e revelar as representações do sujeito ajudando-o a entender os sentidos atribuídos às vivências em determinados contextos.

Nestas narrativas, os participantes apresentaram suas compreensões e avaliações sobre o Planejamento Integrado, desenvolvido no 1º semestre de 2014, no MPET, que consistiu na execução de um percurso de ensino e pesquisa pautado em um planejamento conjunto de três disciplinas realizadas: Fundamentos da Formação de professores no Ensino Tecnológico, Metodologia da Pesquisa no Ensino Tecnológico e História da Ciência. (PROJETO DE MESTRADO EM ENSINO TECNOLÓGICO, 2012).

Percebemos que o trabalho dos professores do Programa de Mestrado forneceu subsídios teóricos, estimulou nos professores sujeitos da pesquisa, a realização de reflexões, problematizações referentes aos sentidos atribuídos à Ciência, Ensino e Pesquisa, além de

despertar a necessidade a preocupação em compreender melhor o conceito, objetivos e as problemáticas pertinentes ao Ensino Tecnológico.

Na segunda subcategoria, O exercício de construir os percursos de vida: sentidos, reflexões e aprendizagens, os professores revelaram os sentimentos vivenciados durante a elaboração no MPET, de seus percursos de vida, narram a importância desta atividade como um exercício de autorreflexão e formação.

A seguir, apresentaremos as narrativas que compõem esta categoria e suas subcategorias, assim como as compreensões que construímos a partir de nossas compreensões e fundamentações teóricas.

3.3.1 As vivências e experiências no Mestrado

Iniciamos esta subcategoria, apresentando as razões expressas pelos professores-participantes, para o ingresso no MPET, conforme apresentadas a seguir:

[...] A busca pela ampliação dos conhecimentos representa o caminho a ser perseguido por aqueles que vislumbram a construção de uma identidade profissional cada vez mais científica e qualitativa, pois tornar-se professor, para além de uma escolha pessoal e consciente, ocorre na maioria das vezes, por contingências da vida particular de cada um que estando imerso no contexto escolar, deve assumir o compromisso de lutar por uma escola democrática que contribua que professores e alunos se reconhecerem como aprendentes e ensinantes [...] No cotidiano da minha atuação profissional, percebia uma lacuna e o desejo de superar as visões de senso comum ainda tão impregnada no olhar e compreensão sobre o fenômeno educativo. A cada momento em que exercitava a capacidade de refletir sobre os resultados da minha prática, da minha docência, sentia a necessidade de melhorar. Enveredar pelo campo da pesquisa educacional seria o melhor caminho a perseguir [...] Sentia que era necessário insistir no desejo de cursar o mestrado e concretizar meus projetos de qualificação pessoal, disciplinar-me, realizar leituras e acompanhar as produções científicas atualizadas na área [...] (Cida).

[...] A graduação, por mais completa que tenha sido, deixou-nos uma “lacuna” referente à Educação Profissional. Este capítulo, que se encontra quase no final do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não fez parte de nossa formação acadêmica. [...] Na perspectiva de redesenhar minha prática enquanto pedagoga e melhorar a qualidade do meu trabalho, é que pleiteei uma vaga no programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM, com o objetivo de galgar uma qualificação e poder contribuir para melhorar o ensino na instituição onde trabalho, principalmente dos estudantes com necessidades educacionais especiais, pois tenho levantado a bandeira da inclusão desde que ingressei no campus [...] (Wanda).

[...] A necessidade de prosseguir os estudos, obter conhecimentos principalmente no campo da pesquisa, da qualificação, aguçavam minhas inquietações e intenções. Que estudos, quais conhecimentos poderiam responder a este universo empresarial, industrial? [...] (Joana).

[...] decidi fazer, pela terceira vez, o processo de seleção para um mestrado na área de Educação. [...] Queria entrar em um mestrado em educação para aprender mais sobre a área educacional, pois sei que esses conhecimentos iriam contribuir ainda mais na prática do meu trabalho como professora-engenheira [...] (Carla).

[...] Depois da graduação, aprendi a valorizar o sentido da vida cotidiana em suas várias essências, e prosseguir estudando e me profissionalizando [...] vontade de iniciar um Mestrado em Educação tomou conta de mim, e que minha vida tomaria um caminho totalmente diferente daquela em que vivia no estado do Pará [...] (Davi).

[...] A formação na complementação de licenciatura em Formadores do Ensino Profissionalizante, junto com as atividades desenvolvidas na função de gestor de projetos, foram de fato os dois grandes incentivos do meu interesse em buscar ampliar minha qualificação como docente e como profissional atuante no ensino profissionalizante. Assim, comecei a buscar informações sobre mestrados nas áreas de educação e ensino [...] (João).

[...] as novas diretrizes educacionais brasileiras mexeram no meu status quo. Para ascender na carreira do magistério, necessitava tornar-me professora pesquisadora [...] (Carol).

[...] Logo, uma de minhas perspectivas sobre o mestrado, foi a de adquirir diversos aprendizados e compartilhar convivências harmoniosas, com leituras, discussões que produzam um olhar profundo sobre a problemática da educação e dessa forma melhorar e ampliar conhecimentos para pôr em prática no dia a dia da sala de aula [...] Com esta preocupação sobre a motivação e algumas lacunas do curso, tomei novos rumos para conhecer melhor o professor que atua na escola, seja de educação regular, profissional ou graduação, realidades vividas com muitas inquietações e perspectivas [...] Diante desse contexto, buscando uma formação que abrisse novas perspectivas, busquei o ingresso no Mestrado Profissional de Ensino Tecnológico do IFAM, e com isso, tive a oportunidade de encontrar uma ressignificação de minha prática pedagógica [...] (Ana).

[...] Por acreditar na importância de estar sempre atualizada, segui meus estudos, fiz algumas Especializações como: Gestão Educacional, Metodologia do Ensino Superior, Supervisão Escolar e Gestão Ambiental, que colaboraram muito para ressignificar minha vida profissional e atualizar meus conhecimentos como educadora e chegar ao Mestrado [...] (Bruna).

As expressões “ampliação dos conhecimentos”, “melhorar a qualidade do meu trabalho”, “aprender mais”, “ampliar minha qualificação” e “obter conhecimentos [...] qualificação, aguçavam minhas inquietações e intenções”, apontam para as inquietações, compromisso e reconhecimento do papel social da profissão e da necessidade constante de formação do professor.

Neste sentido, Cunha (2009) afirma que atividade docente é complexa e por isso exige uma formação cuidadosa que contemple uma multiplicidade de saberes e conhecimentos. Contribuindo para este debate, Nóvoa (2001) afirma que “[...] Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado”.

Desta forma, podemos afirmar que o exercício da docência impõe constante pesquisa, pois sendo a educação um processo dinâmico, a todo momento surgem novas situações que vão demandar do professor subsídios para enfrentar os desafios da profissão.

Também percebemos nas falas “concretizar meus projetos de qualificação pessoal”, “contribuir para melhorar o ensino [...] principalmente, dos estudantes com necessidades

educacionais especiais [...]”, “[...] iniciar um Mestrado [...] minha vida tomaria um caminho totalmente diferente daquela”, “Para ascender na carreira do magistério”, que o desejo por uma melhor formação está em consonância com projetos pessoais e com a história de vida destes professores, o que nos faz concordar com Nóvoa (1992,1995) ao certificar que os professores, além de profissionais são também pessoas movidas por sentimentos, desejos e necessidades.

Sendo assim, podemos inferir sobre a importância de compreender as razões que movem os professores para ação, visto que na sua prática deixam transparecer seus motivos, projetos e intencionalidades.

Outros aspectos que emergiram das narrativas, foram os sentidos, sentimentos que os participantes atribuíram ao processo de formação no mestrado. Nelas revelaram, os sentimentos vivenciados neste percurso, as reflexões realizadas e a importância que atribuem a este processo. Referentes aos momentos iniciais no MPET relatam que:

[...] Nossa primeira reunião com o Coordenador do curso o Dr. Amarildo Menezes Gonzaga, aconteceu no dia 20 de fevereiro na sala de reunião da Coordenação do Mestrado às 15h. Muitas expectativas [...] Estou empenhada no estudo e na pesquisa para poder contribuir com a formação de docentes para o Ensino Profissional e Tecnológico em nossa região, no Brasil e no mundo. Porque não? [...] (Joana).

[...] Chegou o primeiro dia de aula. Fiquei um pouco ansiosa pelo que nos esperava naquele dia. Foi uma aula inaugural no auditório do IFAM [...] O outro momento foi a fala doce e tranquila da professora Ana Cláudia, mestre de cerimônia. Sua voz me acalmava. Sua fala era como se fosse nossa trilha sonora daquele dia. E por fim: a chamada dos mestrandos aprovados pelo programa. A partir dali, vi que estava sacramentada para a comunidade científica o início de nosso percurso [...] Tenho agora um grupo de colegas diferente dos que convivi na especialização. Confesso que está entre os doze alunos aprovados foi uma grande vitória [...] (Carla).

[...] Foi nessa busca incessante e de um caminho diferente na educação, através de uma formação contínua que, em 2014, tive o privilégio de ser um dos doze selecionados para o Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM [...] (Davi).

As expressões “Muitas expectativas”, “Fiquei um pouco ansiosa”, “foi uma grande vitória”, “tive o privilégio de ser um dos doze selecionados”, revelaram os sentimentos de ansiedade, de expectativa, de alegria, de conquista e vitória experimentados pelos professores em formação nos momentos iniciais no MPET.

Percebemos importantes reflexões, nas narrativas dos participantes quando narraram suas vivências no mestrado, os sentidos, os sentimentos e aprendizagens construídas no decorrer deste processo, conforme apresentadas:

[...] As mudanças sofridas na delimitação do objeto de pesquisa é o retrato das próprias mudanças por mim vivenciadas nessa nova empreitada acadêmica. A inserção no mestrado em Ensino Tecnológico tem sido muito significativa dada às

possibilidades de vivenciar leituras e debates sobre as perspectivas de formar e ser professor. Sendo a representação de um universo distinto, um marco na aprendizagem de teorias educacionais, até então apenas “pinceladas” nos momentos anteriores de estudo [...] (Cida).

[...] A cada leitura e discussão, o lugar do mestrado na minha vida ganha outras facetas àquilo que ele representa para mim, meus pares, alunos, colegas de trabalho. Nas vias de uma personalidade visualizo um amadurecimento, aceitação, superação e consolidação da identidade como professora e pesquisadora, por meio de embates, não escondo, mas tem sido assim que o crescimento e amadurecimento tão almejados vem se efetivando. [...] Cheguei à compreensão de estar sendo, de fato, uma estudante, nos termos da palavra, que busca, faz e se faz no conhecimento e não mera reprodutora dele, na leitura ativa, que dialoga com os autores. Todo esse contexto coaduna para uma postura outra, sobre si mesmo, a sua prática e outros meios sociais, sobre os quais são percebidas nuances que antes não eram consideradas [...] (Patrícia).

[...] O fato de ingressar em um Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, me fez repensar em todas as práticas vivenciadas por mim, desde a docência à pesquisa. Isso me motiva, porque me leva a pensar que ambas são práticas interligadas, na busca de um amadurecimento intelectual e de respostas para várias inquietações vividas no meio escolar [...] (Andreza).

[...] Vivenciar esta experiência tem sido algo muito intenso para mim. De início, me senti um estranho neste processo, sem sintonia com a realidade que estava sendo posta. O nível das aulas e a forma de debate e execução do curso foram elementos que aos poucos me levaram a um processo reflexivo crítico. Cheguei à conclusão inicial que muito pouco eu sabia sobre ensinar, sobre ciências, sobre ser professor. Um termo veio naturalmente a minha reflexão: “Resiliência”. Considerei posteriormente, tal termo meio exagerado e com desenvolver do curso passei a utilizar das aulas do professor Amarildo os conceitos de desconstruir e ressignificar [...] (João).

[...] Ao chegar neste nível de estudo, tive um impacto muito grande parecia que eu não sabia de nada! Foi um momento de total reflexão, pois no Mestrado, a exigência é muito maior. Fui incentivada a dialogar com vários autores [...] (Bruna).

Ao analisarmos a narrativa Cida, percebemos que o mestrado representou uma experiência significativa, possibilitada pelas discussões e aprofundamento dos aspectos teóricos, oportunizando a reflexão sobre a importância de ser um professor pesquisador de sua prática e construtor de conhecimentos.

As palavras “amadurecimento”, “superação”, “crescimento”, “repensar”, “desconstruir”, “ressignificar”, expressam alguns sentidos atribuídos ao MPET. Segundo Cunha (1997), a narrativa propicia a reconstrução da profissão docente, por permitir ao professor, reorganizar, reinterpretar suas práticas, valores, percursos a partir de um processo reflexivo. Em sentido semelhante, Moraes (2000) agrega que as narrativas viabilizam refletir e avaliar um percurso, possibilitando o entendimento e a ressignificação do mesmo.

Isto posto, concordamos com os teóricos de que a pesquisa narrativa possibilita ao professor ressignificar sua prática docente por meio de um processo autorreflexivo. Acompanhar esses processos de mudança é importante, pois possibilita entender os

professores e sua formação ao estabelecer um paralelo entre o que o professor pensava e o que pensa no presente.

Nas narrativas a seguir, percebemos que os participantes atribuem ao mestrado o sentido de desafio, de acordo com o apresentado:

[...] Ao longo deste caminho, tive que enfrentar muitos desafios e percalços pois, ao mesmo tempo que estudava, trabalhava e tinha que cuidar de meus filhos, um inclusive ainda pequeno e que necessitava de atenção dobrada. [...] por conta disso, o mestrado se tornou um grande desafio para mim, visto que, exigia muito estudo e dedicação às atividades acadêmicas, com leituras, seminários e orientações da dissertação [...] (Ana).

[...] A experiência está sendo desafio! [...] Não somos mais ouvintes dentro de uma zona de conforto, mas, sobretudo, profissionais em busca de respostas para certas perguntas, que muitas vezes não nos foram respondidas e que talvez não haja resposta agora. Por isso temos que ler muito, e nos apropriar de vários conhecimentos, e necessariamente, assumir a postura de pesquisadores, partícipes de uma academia [...] (Bruna).

Embora ambos atribuam sentido de desafio ao mestrado, as razões para o uso dessa expressão são distintas. Na narrativa de Ana, percebemos sua determinação para adaptar-se e concluir este processo, expondo que o mestrado exige o exercício da autonomia e uma rotina intensa de pesquisas. Na perspectiva de Bruna, o desafio é assumir o papel de professores pesquisadores, capazes de refletir a prática docente, objetivando umas práxis e a construção de conhecimentos.

Em outros relatos, Patrícia e Davi afirmaram que o Mestrado representou uma ruptura, conforme apresentado por eles a seguir:

[...] No início do semestre de 2014, já aluna do Mestrado, a “ruptura” com os alunos da Educação Infantil não foi simples. [...] O contexto do Mestrado exige o exercício da autonomia, sendo indispensável ao processo. Neste sentido, posso dizer que exige muito desconstruir uma postura de reproduzir aquilo que está posto, para se colocar na condição de produzir conhecimento, mas é uma construção necessária esta autonomia, uma vez que a intencionalidade do Programa é formar professores pesquisadores. [...] O primeiro semestre foi tudo novo, em alguns momentos as “coisas” ficam mais claras, já em outros as indagações se sobrepunham às certezas. Mas ao final desses primeiros meses fui notando timidamente mais firmeza nos passos. Acredito que é pelo incômodo instigante das incertezas que nos fazemos [...] (Patrícia).

[...] foi uma ruptura de paradigmas, principalmente no que diz respeito ao Programa de Mestrado ofertado pelo IFAM (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas) [...]. (Davi).

Na narrativa de Patrícia, percebemos que a palavra “ruptura” expressa os conflitos internos dela em ter que deixar de aulas na Educação Infantil, algo que lhe proporcionava muito prazer, apesar dela perceber esta separação como necessária, para que possa dedicar-se ao mestrado.

Para Davi, o termo ruptura tem outro sentido, representou abandonar antigas ideias e concepções, abrir-se a novas oportunidades de aprendizagem percebendo que os conhecimentos não são estanques, mas sujeitos a questionamentos.

Outro elemento que emergiu das análises das narrativas, foram os sentidos atribuídos aos professores, aos colegas do Mestrado, às leituras e às disciplinas oferecidas no 1º semestre do Curso: Metodologia da Pesquisa no Ensino Tecnológico, História da Ciência e Fundamentos para Formação de Professores no Ensino Tecnológico. Sobre a importância dos colegas do Mestrado e dos professores, falam que:

[...]. Cada professor, em suas peculiares formas de ser, tem contribuído para aquilo que estamos construindo e sendo enquanto professores e pesquisadores [...] (Patrícia).

[...] A curiosidade intelectual tem sido motivada pelas contribuições significativas dos docentes, a pesquisa ganha força a cada nova leitura e a dinâmica integradora da metodologia adotada vem atendendo às especificidades de cada mestrando [...] (Wanda).

[...] Os professores das disciplinas cursadas, até o momento, contribuíram com muita qualidade no processo de ensino aprendizagem [...] uma turma com histórias de vida riquíssimas tem deixado este convívio num nível de compartilhamento de experiências muito interessante, tenho enriquecido muito nesta convivência, seja com os professores das disciplinas, [...] temos muito que aprender um com o outro, ainda. [...] (Andreza).

[...] considero que tive um desempenho até satisfatório e mais do que isso, foi de fato um momento especial de socialização e confraternização da turma e dos professores [...] (João).

[...] adotaram-me e pacientemente, levaram-me a perceber que a d. Ciência é muito parecida com a minha avó, apenas seus métodos, linguagem e recursos são diferentes [...] (Carol).

[...] Desde o ingresso até a presente data, as aulas do mestrado tem proporcionado ampliar muitos conceitos e ressignificar nossa visão do que é ser professor, principalmente por termos disciplinas integradas, trabalhando na perspectiva interdisciplinar, a turma é composta por doze mestrandos e todo mundo até esse momento no qual escrevo, se dá muito bem [...] (Ana).

Percebemos que apesar dos professores manifestarem a importância dos teóricos e das aprendizagens construídas, o que sobressai são as ações dos professores dos professores do Programa do MPET, os sentimentos vivenciados, o que nos remete novamente a Elias (1998) quando afirma a importância do tempo vivido, a maneira como as pessoas lembram os momentos, a importância e os sentimentos que estas vivências lhe proporcionaram.

Nas narrativas, apresentaram suas percepções referentes a cada disciplina. Sobre Metodologia da Pesquisa no Ensino Tecnológico. Carla, Andreza e João afirmaram que:

[...] A metodologia de ensino do professor João Netto era muito diferente. Ele misturava técnicas tradicionais de ensino com técnicas inovadoras. Ele nos estimulava muito. Ele levou um filme para nós assistirmos junto e depois discutirmos em sala de aula. O filme se chama: “Luz, trevas e método científico”.

Foi muito produtivo esse dia. Assim como na maioria dos momentos de sua aula, pude relacionar o conhecimento aprendido em outras disciplinas com os conhecimentos que ele ensinava. Percebia cada vez mais que o seu discurso estava de acordo com a sua prática. Ele não só estudava e me orientava dentro da proposta de uma aprendizagem significativa [...] (Carla).

[...] Metodologia de Pesquisa, norteando nossas pesquisas, embrenhamo-nos por novos caminhos, orientando-nos quanto aos “espinhos” que podemos encontrar pelos caminhos percorridos. Ficando a lição aprendida de que, em alguns momentos, é necessário abrir mão de algumas coisas para alcançarmos outras, sendo necessário dedicação [...] (Andreza).

[...] Nas aulas do professor João Neto, fui aos poucos descobrindo uma forma bem melhor de se estudar e aprender sobre Metodologia da Pesquisa Científica. Algo que desfez aquela máxima da graduação, de perdemos tempo em demasia com as regras e normas da ABNT. Foi, portanto, a primeira vez que observei um profissional das exatas ministrar com tanta propriedade conteúdos que eu só tinha trabalhado como docentes das humanidades. [...] A experiência vivenciada em cada aula de Metodologia foram momentos de extrema contribuição ao processo de reconstrução do meu projeto de pesquisa [...] (João).

Referente aos estudos e leituras de História da Ciência, Carla e João relataram que:

[...] Tivemos aula da disciplina História da Ciência. Havia dois professores responsáveis: professor Davi Avelino e a professora Ana Cláudia. Duas visões aparentemente diferentes, mas que se completavam para favorecer nosso aprendizado. Vivemos muitas emoções nesse aprendizado. Encontros, encantos, frustrações e até mesmo surpresas. Mergulhava a cada dia em mares que nunca havia navegado. [...] Aprender sobre a história da ciência foi um desafio. Fui apresentada a muitos teóricos. Fizemos um trabalho nessa disciplina sobre Thomas Khun. Suas ideias respondem aos muitos questionamentos, que me fazia antes e que agora tenho mais clareza quanto as suas respostas. Khun (2003) entende que a ciência não é inteiramente objetiva, ou seja, as teorias científicas são descrições da realidade e dão-nos uma imagem cada vez mais aproximada e isenta dos preconceitos da realidade. As novas teorias corrigem ou substituem as anteriores. Assim, começamos o desbravamento do mundo da ciência e da pesquisa [...] (Carla).

[...] tive a oportunidade de conhecer importantes teóricos e autores do embasamento filosófico sobre o estudo das ciências e da História da Ciência [...] Cada leitura me permitiu o conhecimento de visões totalmente surpreendentes. Ao considerarmos o quanto é atual o debate mesmo dos textos produzidos em décadas passadas. [...] Destaco as leituras de Bachelard, sobre os Obstáculos Epistemológicos e de Thomas Kuhn, com suas crises de paradigmas e Revoluções Científicas, como os textos que mais me dediquei e me identifiquei [...] (João).

Quanto à disciplina de Fundamentos para Formação de Professores no Ensino Tecnológico, os participantes declaram que:

[...] Em uma das aulas do professor Amarildo, vivenciei algo profundo. Ele propôs que lêssemos o relato de vida de nossos colegas e, após a leitura, teríamos que introjetá-lo. Li o relato de meu colega de classe Jando e ele leu o meu. E foi com essa atividade que começamos a nos enxergar ainda mais como as personagens da história de vida do Mestrado Profissional de Ensino Tecnológico, turma 2014 [...] (Carla).

[...] cada aula novas reflexões a respeito do ser professor, do se sentir professor, da ressignificação das nossas práticas docentes. Em uma de suas belíssimas aulas sobre a reflexão do papel do professor pesquisador (Estágio com pesquisa) em um trabalho de uma orientanda sua, ficou de ensinamento: que o formar-se no próprio formar,

conhecendo-se no próprio percurso ou processo, os quais fazem parte desse amadurecimento enquanto professor [...] (Andreza).

[...] Nos encontros de sala de aula com o professor e coordenador Amarildo, cujo enfoque da sua disciplina é o processo formativo do docente, adjetivado pela expressão Ensino Tecnológico. Consegui, em muitos momentos, refletir e modificar para melhor minhas percepções sobre o conceito de ser professor. [...] Os autores trabalhados na disciplina de Processos Formativos, como Maria Célia Borges, Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin, nos colocaram em contato com um amplo e significativo debate sobre os aspectos de formação de professores, considerando o cenário educacional, inclusive o tecnológico [...] (João).

Os professores também trouxeram suas percepções e reflexões quanto à proposta de integração das disciplinas, denominado Planejamento integrado. Sobre essa integração os participantes afirmam que:

[...] Cada disciplina estendeu uma nova compreensão sobre o objetivo do mestrado, não foi difícil, o que não significa simples, perceber que elas estavam relacionadas [...] (Patrícia).

[...] Nossa segunda aula foi com o professor Amarildo que apresentou a proposta do mestrado. Achei muito interessante sua explanação. O mestrado seguiria a ideia de um projeto integrador, em que as matérias de ensino iriam colaborar uma com as outras, em um único objetivo: os de nos preparar para a produção de nossa dissertação. Essa ideia é muito boa, porém, precisaria verificar isso na prática, pois exigiria muito comprometimento de todos envolvidos [...] (Carla).

[...] O trabalho de integração de todas as disciplinas deste semestre, também evidenciou seus resultados, no momento de desenvolvimento do projeto de pesquisa, ao contribuir tanto com o processo de escrita do projeto como também na indicação de importantes referências necessárias ao planejamento da intervenção proposta. A fundamentação filosófica, além dos elementos da metodologia utilizados e o olhar crítico sobre os saberes pedagógicos, com certeza foram amplamente empregados nas demandas de leitura e escrita da nova proposta [...] (João).

[...] A proposta interdisciplinar do mestrado nos deu um acolhimento muito próximo e um olhar para novos saberes evidenciando dessa maneira, um norte para a resignificação dessa trajetória de descobertas. Vários momentos significativos, com discussões que possibilitaram ampliar e aperfeiçoar conhecimentos. Contemplando o projeto interdisciplinar com aulas significativas e devidamente conectadas com o olhar atencioso do docente responsável por cada disciplina. [...] (Ana).

Tomando como referência o objetivo geral do Planejamento Integrado de:

[...] Executar um percurso de ensino e pesquisa pautando-se em um planejamento integrado entre três disciplinas de caráter obrigatório, articuladas com as denominadas atividades de Conhecimentos Específicos, referentes ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), tendo como momentos: levantamento situacional, construção de bases teóricas, elaboração de projetos de pesquisa e seminário de apresentação dos projetos de pesquisa [...] Ao final da execução de todas as atividades, espera-se que professores e estudantes, a partir dos produtos decorrentes das atividades, tenham produção para efeito de publicação em veículos de divulgação na área do Ensino e ou da Educação [...] (PROJETO DE MESTRADO EM ENSINO TECNOLÓGICO, 2012).

Percebemos nas falas de Patrícia e Carla dúvidas na compreensão da proposta. As expressões “[...] as matérias de ensino iriam colaborar uma com as outras, em um único

objetivo: nos de nos preparar para a produção de nossa dissertação [...]”, “[...] a integração de todas as disciplinas [...] evidenciou seus resultados, no momento de desenvolvimento do projeto de pesquisa”, “[...] A proposta interdisciplinar do mestrado nos deu um acolhimento [...] com olhar atencioso do docente responsável por cada disciplina [...]”, percebemos que a experiência com o trabalho integrado, mostrou-se bastante significativa, e atingiu os objetivos a que se propôs.

Nas narrativas, constantemente percebemos, discussão referente à Ciência, estimuladas pelas leituras e problematizações e à medida que as aulas iam avançando, os conceitos e ideias iniciais foram sendo modificados e ressignificados. As narrativas a seguir evidenciam este processo:

[...] Ao cursar a quinta série comecei a interessar-me em participar de Feiras de Ciências. Mas, o que era participar de uma Feira de Ciências? Seria somente uma competição ou era uma maneira de participar de um evento que pudesse contribuir para construção de meus conhecimentos? Era difícil responder esses questionamentos na época, pois não tinha uma noção muito clara do que, afinal, seria ciência. [...] A partir do que estudei no livro de história da ciência do professor Chalmers pude perceber que a ciência não pode ser enquadrada em uma única categoria geral de conhecimento. Ela é uma jornada para descobrir a verdade e as teorias são produtos de um processo social e que por meio delas tentamos saber qual é a verdade do mundo (Carla).

[...] vi a Ciência como nunca havia visto antes, lida por meio dos autores que nos foram propostos, alguns de fácil leitura (o que eram poucos) e outros com leituras bem mais complexas, o que nos permitiu um crescimento intelectual com qualidade [...] foi fantástico descobrir, discutir que a Ciência não se dá de forma linear como vemos normalmente sendo colocado na academia, e o fazer Ciência pra mim já não é mais apenas uma análise no laboratório com resultados, vai além disso [...] (Andreza).

O questionamento de Carla, “[...] Mas, o que era participar de uma Feira de Ciências? [...] não tinha uma noção muito clara do que, afinal, seria ciência [...]”, assim como a afirmação de Andreza, “[...] vi a Ciência como nunca havia visto antes [...]”, remete-nos a Chalmers (1993), quando questiona “O que é Ciência afinal?”, pergunta esta que percebemos não haver uma única resposta, mas sobre o qual podemos afirmar que a ciência é relacional, sendo importante que se volte para ela com um olhar histórico e filosófico (ALFONSO-GOLDFARB, 2004), pois as verdades científicas são válidas em determinada realidade e contexto histórico, por isso não podemos considerá-las como absolutas uma vez que não existem fundamentos definitivos. (DEMO, 2008). Sobre o ensino, pesquisa e ciência afirmaram que:

[...] Muitos de nós, professores, não conseguimos deslumbrar o ensino pela pesquisa, e o mestrado tem me mostrado que o educar pela pesquisa não é só uma possibilidade, mas uma forma de ampliar nossa maneira de ensinar, estimulando inclusive os alunos a essa prática [...] (Andreza).

[...] Compreender a ciência permite compreender o meu papel dentro dela, enquanto pesquisadora, professora e pessoa. Digo isto porque, todo este conhecimento tem conferido a mim ver-nos, a si mesmos e aos outros, assim como a ciência: mediante a complexidade. Isto gera entendimento compassivo e abertura ao diálogo – com os colegas mestrandos, os professores, consigo mesmo, e com os teóricos [...] (Patrícia).

[...] Eu pensava ser mais confortável fingir coletivamente e considerar que a ciência nada tem a ver com o ensino [...] A incoerência da minha percepção da ciência, da pesquisa, me incomodava, mas eu não conseguia perceber minhas dificuldades com objetividade. Para mim, ensino e pesquisa eram conhecimentos estanques. Muita gente reproduz “ciência” por mimetismo, sem realmente fazer sua própria leitura do saber científico. Com esta postura, jamais serão verdadeiros pesquisadores. Mas terão seus títulos e desfilarão pelas ruas, ainda que desprovidos de sabedoria [...] Hoje, curso este mestrado, despojada de preconceitos que me previnam da possibilidade de conhecer um pouco mais. É preciso pesquisar para conhecer e a construção do conhecimento faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Pesquisa e ensino são lados de uma mesma moeda, atividades complementares. Percebo que aprendizagem é a consolidação resultante da interação pesquisa e ensino [...] (Carol).

Estas narrativas nos remetem a importância de considerarmos pesquisa como princípio pedagógico²³, tomando o cuidado de não tornar a prática da ciência como mera racionalização técnica²⁴, mas que ela coadune com a perspectiva apresentada por Demo (2012), que considera a pesquisa não como um ato isolado, mas processual de investigação, que faz parte de toda vida prática, “[...] Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para emancipação. Não só para ter, sobretudo para ser, é mister saber [...]”(DEMO, 2012, p.16).

Nesta perspectiva, inferimos que o ensino atrelado à pesquisa, poderá contribuir para o desenvolvimento da autonomia, oferecendo condições para a resolução de problemas e superação de limites, além de ajudar a romper com os discursos de superioridade científica, tornando possível uma maior participação de professores e alunos em atividades que interliguem ensino e pesquisa.

Outro aspecto emergente nas narrativas, foram problematizações empreendidas sobre o conceito de Ensino Tecnológico reforçando a necessidade de uma maior compreensão acerca deste contexto de ensino, seus desafios, perspectivas, conforme apresentado:

[...] a mim, tornou-se fulcral compreender o que seja este ensino tecnológico, isto implica em me encontrar dentro deste tema, é essencial à minha motivação enquanto

²³ No artigo Formação de Professores de Ciências para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: saberes docentes em questão, de SILVA, F. R. A; CAMPOS, A.T.; AZEVEDO R.O. M; GONZAGA, A.M., aprovado no X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências –X ENPEC, discutimos a importância da pesquisa na formação de professores de Ciências para atuar na Educação Profissional de Nível Médio.

²⁴No livro Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio- proposta de diretrizes curriculares nacionais, Pacheco (2012, p.12) discute a racionalização técnica. Disponível em <<http://goo.gl/9hcWyV>>. Acesso em 15 de out.2015.

pesquisadora [...] O Ensino Tecnológico neste contexto, até então, é visto com dois elementos: o ensino e a tecnologia. Este termo abarca não só ensino, e não é só tecnologia, não sendo este último apenas uma adjetivação do primeiro. Não bastam juntar as duas palavras para viabilizá-la. É preciso uma ressignificação das práticas educativas diante deste objeto: “ensino tecnológico”, no sentido da unidade, não da uniformidade das ideias e isso se dá por meio do diálogo. [...] À medida que as aulas foram decorrendo, as orientações acontecendo e no Grupo de Pesquisa de Formação de Professores para o Ensino Tecnológico (GEPROFET), fui (e estou) alargando esta compreensão [...] (Patrícia).

[...] Dar respostas às exigências de um mundo tecnológico onde o papel do educador atual é mediar a aprendizagem por meio das tecnologias, tem sido o foco das discussões nas tardes de aula do mestrado [...] (Wanda).

A partir da fala de Patrícia, percebemos a urgência de entendermos o que de fato estamos chamando de Ensino Tecnológico, por isso sentimos a necessidade de identificar os significados atribuídos a ele e, a partir disso, construirmos nossas compreensões.

Desta forma, percebemos a necessidade de diferenciar Ensino Técnico de Ensino Tecnológico. Para Aranha (2006), o ensino técnico está relacionado com o ensinar a fazer, visa treinar o aluno para desenvolver habilidades mediante o treinamento fazendo uso de recursos tecnológicos. Em sentido semelhante, Oliveira (2000, p.41), apresenta a formação técnica associada a “processos de treinamento do trabalhador no mero domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas, no setor produtivo e de serviços”.

Por sua vez, o Ensino Tecnológico está associado a uma concepção mais ampla de tecnologia, entendidas como:

-Produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Assim, os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos;

-Artefatos mediadores da interação social e cognitiva do ser humano com as bases materiais da sociedade;

-Recursos que, se de um lado não possuem características do sagrado – de poder infinito e perene –, que demandaria celebração, de outro, também não são artefatos destituídos de cultura e criados apenas para serem consumidos e trocados como mercadoria (OLIVEIRA, 2000, p.42)

Concordando com este teórico, delineamos a nossa definição de Ensino Tecnológico, o qual está associado ao tripé Educação, Ciência e Tecnologia. A educação numa perspectiva que promova o desenvolvimento integral que contemple habilidades cognitivas, as habilidades técnicas do saber fazer, mas também desenvolva a capacidade reflexiva, valores tais como a ética e a solidariedade; Uma ciência com prática social (DEMO, 2011) que possibilite questionamentos, críticas e voltadas para a promoção do desenvolvimento da sociedade; E por fim, a utilização da tecnologia para construir conhecimentos e recursos capazes de melhorar a vida das pessoas.

Como afirmamos, o conceito de Ensino Tecnológico é uma construção no MPET, por isso consideramos relevante este curso para ajudar a desenvolver pesquisa neste contexto e contribuir para a formação de professores reflexivos, questionadores e preocupados com o desenvolvimento social do ser humano.

Nas narrativas a seguir, evidenciamos as contribuições do MPET para a formação destes professores:

[...] No decorrer desse diálogo, mais lucidez se tem. Posso por isso e com isso afirmar ao considerar os colegas de profissão que estão em constante estado de descontentamento: a despeito de todo e qualquer contexto, nós somos ainda os fatores das nossas escolhas, não somos apenas receptáculos, somos fazedores da história. Convicta de que não são apenas as experiências que tive, mas como dialoguei e estou dialogando com elas que está tornando todo este caminho, o caminhado e o caminhável, tão necessários. Aquela sensação inicial de que o Mestrado esperava de nós um discurso de certezas, de certo modo se esvaiu na realidade de que precisamos, de fato, aprender a aprender. E, principalmente, é no processo, e não no fim que empreendemos este aprendizado, a fim de que nossos sentidos a tudo aquilo que fazemos não se abafe na tarefa de apresentar um produto, uma produção ao final do curso. Mas que este produto e produção seja a culminância de um processo de construção de uma nova postura diante da pesquisa, postura esta que considera os sujeitos que se estão se formando, isto é, todos nós alunos do Mestrado. O que nos permite compreender que neste sentido somos, além de pesquisadores, professores em formação [...] (Patrícia).

[...] a formação *Stricto Sensu* permitiu-me enfrentar os desafios para aprimorar-me. Isso mostra que, a cada dia na condição de aprendente em formação precisamos valorizar nossas ações mais simples e rotineiras, aquilo que nos distingue no exercício das vivências e práticas profissionais e que se torna matéria-prima para a tessitura de nossas histórias [...] (Wanda).

[...] me fez refletir sobre toda a leitura de mundo através da educação profissionalizante, mas que essa visão perpassou por toda uma história de vida, isto é, toda uma trajetória que ainda está em “construção” a cada dia [...] (Davi).

[...] Este processo não é fácil, é necessário nos colocarmos diante dos desafios para que possamos enfim de fato ressignificar nossa prática. Isso me instiga à grandes descobertas e à reflexão de que não temos uma formação “adequada” para enfrentarmos os desafios que surgem: principalmente o de saber que não sabemos, de ser humilde o suficiente para reconhecer o quanto necessita-se dos conhecimentos que estão sendo disponibilizados. É bem árduo o dever com o ensino e a aprendizagem. Portanto, é necessário que estejamos comprometidos, por mais difícil que isso pareça [...] (Andreza).

[...] todo esforço e dedicação investidos de fato são compensadores nesta grande aventura do conhecimento que está sendo este mestrado. [...] No trilhar de todos os dias, tenho convivido cada vez mais com os mestres e com os autores, e cada dia é uma nova oportunidade a reflexão e a desenvolvimento. [...] Sinceramente, ainda me considero num processo de descobertas, de adaptações, de reconstrução e de ressignificação, na sempre tentativa de fazer certo dentro das expectativas que me são confiadas [...] (João).

[...] Contudo, junto com esta desconstrução veio um mundo de possibilidades de novas aprendizagens, novas construções de saberes, afinal, a construção do ser humano não segue um parâmetro linear. Apesar de o fluxo da vida seguir um rumo, a vivência de cada um de nós é fruto da interação com muitos “outros” que nos “constroem” e “destroem” em um processo de auto reconstrução, cheio de erros e acertos. Numa trajetória, por vezes, aparentemente errática. No final, somos um “eu”, individual, único, contudo permeado de “outros” [...] (Carol).

[...] Não resta dúvida que, sendo esta a primeira turma de Mestrado em Ensino Tecnológico, temos uma grande oportunidade de crescimento profissional e pessoal a partir dessa proposta [...] (Ana).

Diante do exposto nesta subseção, retomamos a afirmação de Moraes (2000), de que a narrativa não se limita ao simples fato de contar histórias, mas permite ao sujeito uma tomada reflexiva possibilitando ao sujeito interrogar-se sobre seus percursos, sobre sua formação possibilitando o realinhamento de suas ações. Acrescentamos às narrativas também um caráter dinâmico por propiciar a percepção das mudanças vivenciadas por um professor em um processo formativo.

3.3.2 O exercício de construir os percursos de vida no mestrado

Nas narrativas a seguir, percebemos importantes reflexões dos participantes a respeito da construção de seus percursos pessoais e profissionais, proporcionadas pelas vivências nas disciplinas do primeiro semestre. Quanto a isso relataram que:

[...] apresentar o processo de construção da minha vida acadêmico-profissional, analisando as direções e os possíveis desvios assumidos de modo muitas vezes consciente e firme, em outras vezes marcados pela insegurança ou inconsciência dos passos dados em busca do amadurecimento pessoal e da superação dos desafios da formação no campo educacional no contexto amazônico [...] Nesse sentido, a propositura da narrativa implica no risco pragmático da escrita marcada pela objetivação literal dos fatos e eventos particulares e sociais. Possuindo uma dimensão desafiadora pela tentativa de estabelecer de modo consciente, mais do que uma sequência espontânea dos caminhos vivenciados [...] instigando a busca do eu do narrador, dos verdadeiros sentidos que dão suporte a construção de uma identidade profissional única e diferenciada no contexto social mais amplo [...] (Cida).

[...] O processo de construção desta narrativa acerca da trajetória formativa ajudou a consolidar e robustecer a construção de minha identidade enquanto pesquisadora. Muitos elementos da minha história começam a ganhar novos sentidos. [...] No movimento de re-olhar esta trajetória pessoal e profissional, é possível dar novos sentidos a ela, de maneira que se pode re-aprender e ressignificar estes sentidos, compreendendo os fatos em suas continuidades e descontinuidades [...] (Patrícia).

[...] Ao me debruçar sobre as lembranças tão bem guardadas lá no “fundo do baú” das memórias, pergunto-me: O que dizer? O que escrever? Por onde começar? Perguntas que, num primeiro momento, revelam-se tão distantes e até um pouco difíceis de ser respondidas, pois encobrem um quebra-cabeça que, em determinados momentos tornam-se um diálogo solitário e, em outros, uma inquietação expressa, presente na relação com o outro. [...] À medida que escrevia, lia e relia meus registros. Ora me aproximava, ora me afastava, descobrindo algo novo; algum detalhe a ser acrescentado no decorrer do percurso, agora com um olhar mais reflexivo, possibilitando enxergar os traços marcantes que irei expor no decorrer desta narrativa [...] (Wanda).

[...] A trajetória por mim percorrida ora a ser descrita ao longo desta narrativa, justifica-se pelo interesse em tornar público parte de minha história de vida pautada em experiências pessoais, familiar, religiosa, social e política recheada do amor ágape, alegria, lutas, compromisso e profissionalismo em especial na área da educação no período de 1979 a 2014. Refletir sobre a própria história de vida, é saber colher do senso comum o que de mais belo e nutritivo aconteceu em minha

trajetória, é ressignificar no hoje, os fatos, é ler nas entrelinhas do caminho trilhado o quanto aprendi com as experiências do cotidiano; é proporcionar à tais vivências uma nova roupagem de cunho mais sistematizado e porque não mais científico? Narrar a própria história, eis o desafio que me proponho [...] (Joana).

[...] Neste momento, em frente ao espelho e fazendo um exercício de reconhecimento. Descobrir ou não. Acho que já sabia, mas não admitia que é difícil parar, analisar e refletir sobre mim. Falar de mim põe em evidência como realmente sou e como me transformo. Quem sou eu? Acho que quando sai do ventre de minha mãe essa não foi a primeira pergunta que me fiz. Creio que foi: “O que estou fazendo aqui?”. Interessante que até hoje tento responder essa pergunta e admito que na busca por sua resposta, dou sentido a isso, que me deram e que chamam de vida [...] (Carla).

[...] lembrar minha infância e adolescência até a minha chegada ao Mestrado é discorrer sobre uma história de desafios e muita superação [...] (Davi).

[...] neste breve relato de vida, reflexões, inquietudes [...] Essa narrativa, foi escrita para ampliar discursos, e relatar momentos significativos para mim, dando sentido a palavra e conhecimentos, guardando momentos e fatos transcorridos tanto os bons quanto os ruins [...] contar uma história para o outro revela-se desafiador e proporciona reflexões ao longo das lembranças, pois, durante a trajetória de minha vida, ilustro com algumas experiências vividas e lanço olhares para que se possa entender e buscar um sentido para o atual momento [...] (Ana).

[...]Hoje, olho para trás e vejo que a trajetória acadêmica de uma pessoa proporciona uma reflexão sobre “o estar no mundo” e perceber a importância do papel da escola, da formação continuada do professor e do apoio da família; para que o cidadão alcance suas metas e desempenhe a função escolhida com compromisso e competência [...] (Bruna).

As expressões, “analisando”, “refletir”, “refletindo”, “[...] pergunto-me: O que dizer? O que escrever? Por onde começar? [...]”, revelaram o processo reflexivo vivenciado durante a escrita das narrativas, quanto a isso retomamos a afirmação de Cunha (2010), de que as narrativas permitem ao sujeito analisar seus percursos, num processo de autorreflexão que lhe possibilita atribuir novos sentidos às suas ações. Em sentido semelhante, Kramer (1997), atesta que resgatar as histórias de vida significa também ver as pessoas reconstituindo-se, reconstruindo os tempos e as culturas passadas.

Evidenciamos também nas palavras “inquietação”, “difícil”, “desafiador” que este não foi um processo fácil, pois colocou os participantes numa posição de desconstrução, incertezas e desestruturação levando-os a questionarem seus conhecimentos.

Os professores participantes também evidenciaram importância dos processos vivenciados possibilitando-lhes refletir acerca das razões que viabilizaram tornarem-se os profissionais que são atualmente.

As narrativas a seguir, levam-nos a concordar com Bourdieu (1996) quando afirma que é uma ilusão tratar as histórias de vida como se elas fossem lineares, antes disso são processos, são percursos suscetíveis a constantes mudanças e novos direcionamentos, conforme exposto nas narrativas:

[...] Nossa história de vida encontra-se em construção permanente, onde os processos educacionais nos instrumentalizam a selecionar e reinventar os aspectos e as nuances dos valores e conceitos que dão sentido a nossa realidade [...] (Cida).

[...] Reconstruir e escrever a própria história de vida é perceber que o conhecimento enquanto experiência, sempre esteve presente, que os fatos aconteciam não de forma linear como poderá parecer neste escrito, pois a vida não permite linearidade, os fatos não acontecem em sequência [...] (Joana).

[...] A vida é bem assim, cheia de idas e vindas, subidas e descidas, algumas turbulências, mas quando temos uma família bem constituída, os fracassos tornam-se forças, para seguirmos em frente [...] (Davi).

[...] entrecruzar de vários momentos da infância, adolescência e fase adulta, cheios de idas e vindas [...] (Bruna).

Em seus relatos os professores apresentam o entrecruzamento profissional e o pessoal quando entrelaçam à formação acadêmica às vivências e experiências em diversos contextos:

[...] E isso também pelas experiências na educação fora do contexto escolar, em organizações não-governamentais com crianças no Instituto Ler para Crescer e de jovens das diversas partes do mundo pela AIESEC. O que empreendeu o diálogo e ajudou-me a ampliar a educação para além dos muros da escola como permeando toda a sociedade e as relações humanas, ininterruptamente [...] O fazer-se professor não se efetiva apenas em cursos de formação, mas no bojo da construção social no qual estamos imersos: nossos primeiros passos, a convivência familiar, a infância, a cidade que nos acolhe, a universidade, o lugar de trabalho. Mostrando-se elementos imbricados no tear da história, sob os quais se efetivou a construção deste relato de vida, que ora se apresenta [...] (Patrícia).

[...] minha trajetória pessoal e profissional se entrecruzam e se completam em todos os acontecimentos marcantes de minha vida [...] Acredito que a construção da nossa identidade profissional entrelaça-se com a identidade pessoal, com os contextos de interação, com outros profissionais, com a socialização entre os pares e com as questões de ordem burocrática típicas da instituição escolar. Entende-se que a história de vida não se desvincula do contexto social a que pertencemos [...] na construção de sua trajetória pessoal ou profissional, se entrelaça na vida pessoal e profissional, nos valores, na família, nos interesses pessoais [...] (Wanda).

[...] A aplicabilidade dos conhecimentos perpassava a experiência de vida, seja na escola, enquanto instituição educacional, como em outros espaços. [...] O anúncio do Evangelho de Jesus Cristo acontecia por meio do ser e fazer diferenciado, no silêncio, com o testemunho de vida desenvolvendo programas de promoção humana [...] (Joana).

Estas narrativas nos remetem a Tardif (2014, p.18-19) quando afirma que os saberes dos professores são de diferentes naturezas.

[...] Os diversos saberes e o saber-fazer dos professores estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de originarem do seu trabalho cotidiano. Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. [...], alguns deles provem da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais [...] o saber profissional está de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, etc.

Nóvoa (1992) ao afirmar que o professor é também uma pessoa, deixa evidente que uma formação de professores não deve ignorar as dimensões pessoais, acrescentando que a profissionalização docente se conquista a partir dos saberes experiências, adquiridos nas suas vivências no contexto escolar.

Precisamos, portanto, conhecer o professor enquanto sujeito, considerando seus valores, crenças, seus percursos pessoais e profissionais, seus projetos de vida, pois entendemos que eles influenciam diretamente na sua prática docente.

Sendo assim, considerando indicadores apresentados nas narrativas dos professores em formação no MPET, desenhamos e elaboramos o produto de nossa pesquisa que será apresentado a seguir.

4 ELABORAÇÃO DO PRODUTO: INDICADORES E DESCRIÇÃO

Tomando como base o objetivo da pesquisa de compreender narrativas de professores em formação no MPET, a fim de obter indicadores a ser utilizados, como referenciais, na elaboração de uma estratégia pedagógica, possível de ser utilizada em processos formativos de professores no Ensino Tecnológico, a seguir faremos a apresentação destes indicadores.

- A pesquisa narrativa possibilitou ouvir os percursos formativos da pesquisadora e dos demais professores em formação no MPET, o que nos remete novamente a Sacristán (1996), quando afirma a necessidade de dar voz aos professores nas pesquisas educativas. Desta forma, reforçamos a importância de valorizar o que eles têm a dizer e a partir disso pensar em estratégias de formação diferenciadas que valorizem as suas vivências e experiências que nos permitam elucidar o professor como sujeito (NÓVOA, 1992,1995) para além de questões didáticas, metodológicas e epistemológicas;

- A vivência com este método de pesquisa nos possibilitou-nos concordarmos com Cunha (2010), quando defende que as narrativas são importantes dispositivos de auto-formação, pois trazem as representações do sujeito possibilitando a ele reconstruir sua experiência de forma reflexiva e desta maneira produzir sua própria formação;

-Realizamos uma análise retrospectiva das histórias pessoais e profissionais destes professores em formação oportunizando-nos refletir sobre diferentes questões, as teorias que norteiam suas práticas pedagógicas; bem como, dar novos direcionamentos à nossa prática. As palavras já citadas por Cunha (1997) corroboram com esta ideia, quando afirma a dupla dimensão da pesquisa narrativa que pode ser tanto uma estratégia de investigação quanto instrumento de formação. Desta forma, concluímos que a pesquisa narrativa é uma metodologia rica e significativa, pois ajuda a compreender os percursos formativos dos professores, entender suas intencionalidades e ressignificar suas ações;

-Refletimos acerca dos processos vivenciados para a construção dos conhecimentos e ainda sobre as metodologias que utiliza para ensinar. Evidenciamos assim, aquilo que foi afirmado anteriormente por Moraes (2000), de que narrar permite a quem narra refletir, reaprender e avaliar seus percursos;

Assim ficou evidente que a narrativa, como metodologia de pesquisa, auxilia na sistematização das experiências de vida dos professores, ajudando a entender como os professores produzem e como transmitem o saber produzido.

Referente ao processo de ATD ratificou-se como um importante método de análise que nos permitiu trazer à tona elementos significativos referentes aos percursos formativos dos professores em formação do MPET, suas origens, os desafios vivenciados, entre outros. Com base no percurso investigativo, realizado com o objetivo de compreender o que emerge das narrativas de professores em formação neste mestrado, podemos inferir da primeira categoria, Compreendendo-se a partir do passado, e das suas subcategorias, Os professores e seus percursos e Os professores e suas formações, que:

-É significativo conhecer os aspectos relacionados às origens dos professores, os desafios vivenciados em busca de melhores condições de vida, os tempos de infância e os sentidos atribuídos à família, como ocorreu sua formação escolar, as razões da escolha da profissão, pois nos oportunizam compreendermos muitas de suas ações e práticas docentes. Isso nos reporta às palavras de Nóvoa (1992,1995), quando afirma a relevância de compreender as histórias de vida dos professores porque elas dão sentido às suas ações, e mais, que seu entendimento proporciona conhecimentos valiosos para o ensino;

- Quando os professores relataram suas histórias vida, do período compreendido da educação infantil ao Ensino médio, evidenciaram aspectos relacionados à temporalidade e à história das leis de ensino e das instituições, do qual inferimos concordando com a afirmação de Souza e Galego (2010) que embora as narrativas sejam histórias subjetivas, remetem-nos a um contexto temporal da coletividade. Assim, ao recuperarmos a história individual, também recuperamos a história coletiva. Quando os professores participantes rememoraram os tempos de infância, trouxeram elementos históricos relacionados a Manaus antiga, às leis de ensino na qual evidenciamos como o tempo se humaniza por meio da narrativa (RICOUER, 2010), pois ao narrar, fazem referência aos sentidos e sentimentos vivenciados durante esta etapa de suas vidas, permitindo-nos compreender como esse tempo foi vivenciado pelas pessoas, possibilitando ver a história da ótica de quem viveu vivenciou estes momentos;

-As formações ocorreram em diferentes tempos, e sob a égide de diferentes legislações, algumas regidas pela Lei 5.692/71, que tornava obrigatória a formação técnica e momentos posteriores à revogação desta referida lei. Diante disso, podemos inferir a relevância de problematizar a formação de professores a partir de suas histórias de vida, pois nos ajudam a compreender os contextos educacionais em que essas formações ocorreram, as leis educacionais, as diretrizes e parâmetros que regeram esta formação, ajudando a percebermos de que maneira influenciam suas ações profissionais;

- A Educação infantil foi um período prazeroso e de aprendizagens significativas ao qual atribuem sentimentos de alegria, aprendizagens, por conta do ambiente de brincadeira e desenvolvimento que lhes foi proporcionado. A partir disso, reafirmamos que o professor não se forma apenas nas universidades, mas que seus saberes são plurais e diversos (TARDIF, 2014), construídos também nas instituições escolares, evidenciado quando os professores atribuem às instituições escolares a aquisição de valores como respeito, ética, respeito, responsabilidade que hoje fazem são inerentes em suas ações;

-Trouxeram à tona os desafios vivenciados nestes níveis de ensino e algumas estratégias de superação. Assim, podemos afirmar que esta metodologia pode contribuir para valorização do professor, assim como servir de estímulo a outros professores e reconhecimento da importância da profissão;

-Evidenciaram a importância atribuída aos antigos professores deixando vir à tona o quanto alguns professores contribuíram em suas formações estimulando e orientando, embora alguns professores tenham provocado sentimentos de aversão, descontentamento. Diante do exposto, constatamos a importância do professor refletir as suas ações e elementos de sua prática, pois podem tanto servir como estímulo e referenciais a serem copiados, como também podem contribuir para a perpetuação de práticas docentes que não proporcionem o desenvolvimento dos alunos;

-Ao relatarem suas origens, é possível percebemos a relevância de compreendemos este elemento, partindo do pressuposto de que determinados comportamentos, costumes, tradições, crenças, maneiras de agir e pensar são construídos no contexto social, o que nos remete a Nóvoa (1992,1995), ao afirmar que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são elementos constituintes do professor e podem servir como um diferencial em sua prática;

- Os desafios enfrentados influenciaram de maneira marcante as práticas pedagógicas conforme afirmado por Nóvoa (1992,1995). Isto se evidenciou quando afirmaram que as experiências difíceis vivenciadas ajudaram a orientar suas práticas profissionais e contribuíram na maneira de compreender a profissão. Sendo assim, a escrita das narrativas no MPET proporcionou a vivência de um processo de autoformativo, estimulando estes professores a refletirem sobre seus percursos de vida, sendo a sua história pessoal o ponto de partida para suas reflexões;

-Ao narrarem as saídas dos contextos de origem, é evidente a determinação dos participantes e suas famílias na busca por melhores condições de vida e o valor atribuído à

formação escolar. Assim, a construção das narrativas proporcionou a estes professores repensar sobre as razões de suas escolhas profissionais numa perspectiva mais crítica;

- Os professores em formação no MPET narraram os estágios no Magistério como momentos de identificação e de contato com a profissão, embora uma professora tenha evidenciado que se sentiu insegura e despreparada, o que nos possibilitou refletirmos que a estrutura de estágio no período por ela referenciado, composta por etapas de observação, participação e regência, desvinculava teoria e prática;

- O período da Educação infantil ao Ensino Médio foi marcado por diversos desafios que segundo os participantes contribuíram para a percepção da importância social do professor. Sobre isto, a leitura destas histórias de vida, as estratégias de superação podem servir como elementos de estímulo identificação para outros professores.

Referente ao processo de análise da categoria, Entrecruzando passado e presente: da formação superior às vivências e experiências no magistério, e de suas subcategorias A formação no ensino superior: sentidos, problematizações e desafios e Experiências iniciais na docência: desafios, reflexões e aprendizagens, concluímos que:

- Ingressar no ensino superior representou para estes professores em formação no MPET, um momento de conquistas, superação de uma infinidade de condições adversas, um momento de novos olhares e descobertas, superação de uma visão para uma simplista e mais crítica. Referem-se à Universidade um espaço de diálogos, de construção de pesquisas;

- A formação destes professores no ensino superior foi marcada por conflitos, tensões, inquietações e desafios. Para os que já atuavam no magistério, embora tenha sido um período de tensões por conta da imposição legal de formação, foi narrado como importante por colocá-los em contato com os subsídios teóricos e interrelacionando com os saberes já construídos durante a experiência advinda do exercício da profissão;

- Para os que iniciaram a docência, representou um período importante, porque tiveram a oportunidade de conhecer os desafios e as problematizações empreendidas no campo educacional;

- A participação em programas de iniciação científica como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), atividades de monitoria e participação em movimentos estudantis proporcionou momentos de reflexão, de diálogos, de crítica, de lutas, de problematização e de conflitos empreendidos sejam eles a nível organizacional, políticos, e até mesmo por conta de orientações teóricas;

-A inserção destes professores na universidade foi fundamental para construção de conhecimentos a respeito da profissão, ajudou na percepção do tipo de professor pretendiam se tornar, contribuindo para o desenvolvimento e melhoria do processo educativo;

-Quando apresentaram as narrativas sobre o ingresso no ensino superior, especificamente, sobre os aspectos temporais referentes ao pequeno número de instituições de ensino superior existentes em Manaus no período descrito, é possível percebermos o caráter excludente do acesso à universidade, agravado ainda mais para as pessoas que não dispunham de recursos para sair do interior e se manter estudando nas capitais;

-A participação e envolvimento em grupos de pesquisa, movimentos estudantis, estágios de pesquisa, projetos de extensão proporcionaram aos participantes importantes aprendizagens que serviram de base nas suas atividades profissionais de docência e em atividades de iniciação à pesquisa;

- As diferentes motivações e caminhos percorridos até o ingresso na docência, para alguns iniciou no nível Médio com a realização do curso de Magistério, enquanto que para outros, começou com o curso de graduação, ou ainda como consequência dos percursos pessoais e profissionais. Isso nos reporta a Bourdieu (1996), quando afirma a importância da necessidade de não naturalizarmos nossas escolhas e a necessidade de problematizarmos nossos percursos de maneira crítica e reflexiva;

-Devido ao início da carreira docente ser um período marcado por conflitos de várias naturezas, que pode definir a permanência na profissão, emergiu a necessidade de ser pensadas ações e momentos que privilegiem trocas de experiências com estes professores, com o intuito de ajudá-los para que se sintam mais seguros, menos solitários e acolhidos ao adentrarem na profissão; Assim, enfatizamos a necessidade de estudos que contemplem estas discussões; assim como, a importância da formação continuada para enfrentar as situações desafiadoras.

Quanto à análise da categoria, Compreendendo-se a partir do presente: o mestrado e a construção das narrativas de vida, e de suas subcategorias As vivências e experiências no Mestrado e O exercício de construir os percursos de vida no mestrado, veio à tona o seguinte:

- Referente às razões que motivaram o ingresso no mestrado, o exercício da docência impõe constante pesquisa, pois sendo a educação um processo dinâmico, a todo momento surgem novas situações que vão demandar do professor subsídios para enfrentar os desafios de sua profissão e ainda, a importância de compreender as razões que movem os professores para ação, visto que na sua prática deixam transparecer seus motivos, projetos e intencionalidades;

- Aspectos referentes aos sentidos, aos sentimentos, às reflexões realizadas e à

importância que os participantes atribuíram ao processo de formação no mestrado. Também os sentidos atribuídos aos professores do Programa do MPET, aos colegas do Mestrado, às leituras e às disciplinas oferecidas no 1º semestre do Curso: Metodologia da Pesquisa no Ensino Tecnológico, História da Ciência e Fundamentos para Formação de Professores no Ensino Tecnológico. Apesar dos professores participantes manifestarem a importância dos teóricos e das aprendizagens construídas, o que sobressaem são as ações dos professores do curso e os sentimentos vivenciados, o que nos remete novamente a Clandinin e Connelly (2010) quando afirma a importância do tempo vivido, a maneira como as pessoas lembram os momentos, os sentimentos que estas vivências lhe proporcionaram;

- Problematicar as narrativas possibilita ao professor ressignificar sua prática docente por meio de um processo autorreflexivo. Assim, acompanhar esses processos de mudança é importante, pois possibilita entender os professores ao estabelecer um paralelo entre o que ele pensava e o que pensa no presente;

- A necessidade de problematizações referentes ao conceito de Ensino Tecnológico buscando uma compreensão acerca deste contexto de ensino, seus desafios, perspectivas. Assim, destacamos a importância dos trabalhos de pesquisa realizados no MPET por ajudar a desenvolver pesquisas no Ensino Tecnológico e contribuir para a formação de professores reflexivos, questionadores e preocupados com o desenvolvimento social do ser humano.

- O processo de formação no MPET não foi um processo fácil, pois conduziu os professores a uma posição de desestruturação e desconstrução de certezas e levando-os questionarem seus conhecimentos. Assim, o trabalho vivenciado com as narrativas proporcionou momentos de autoaprendizagem e possibilitou aprender com a experiência dos outros.

Assim, a partir destes indicadores, desenhamos o nosso produto: um site/blog Narrativas no MPET como uma estratégia pedagógica, possível de contribuir em processos formativos no Ensino Tecnológico, que será descrito a seguir.

4.1. Descrevendo o produto: Site/blog Narrativas no MPET

Por se tratarem de narrativas de vida, pensamos o produto como algo dinâmico no qual outros professores possam contribuir com suas narrativas, opiniões, comentários, sugestões. Assim, a partir de leituras referentes ao blog percebemos que ele apresentava características permitiriam alcançar o objetivo de nossa pesquisa. A seguir, algumas razões que reforçam a escolha do blog:

-Para Raupp e Eichler (2012) uma das grandes vantagens deste recurso é que eles permitem sua utilização sem a necessidade de conhecimentos técnicos para sua construção;

- Para Silva e Santos (2006) mostra-se como um recurso valioso de expressão pessoal e escrita colaborativa;

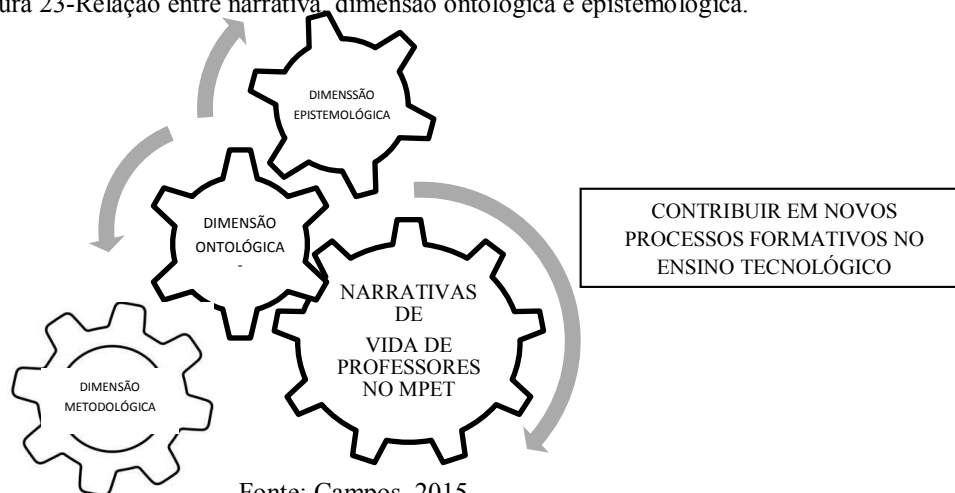
- De acordo como Maia, Mendonça e Struchiner (2007), dentre diversas vantagens, o uso dos blogs na educação incentiva a colaboração através da escrita e compartilhamento de informações, desenvolve o pensamento crítico, a capacidade argumentativa e aumenta a interação entre os participantes do processo, e neste caso, entre a pesquisadora e professores que atuam no Ensino Tecnológico.

Assim, criamos o site/blog Narrativas no MPET (www.narrativasnompet.com), como uma estratégia pedagógica, no qual os indicadores evidenciados nas análises das narrativas de vida dos professores em formação no MPET serviram para fornecer elementos para pensar a formação de professores que atuam no Ensino Tecnológico.

Estruturamos este produto de modo que contemplasse a dimensão epistemológica, ao disponibilizarmos subsídios teóricos e materiais construídos pela pesquisadora neste processo de formação. Contemplando a dimensão ontológica, disponibilizando vídeos, áudios, textos e imagens que ajudarão a problematizar aspectos importantes na formação de professores, como por exemplo, a importância dos processos de formação, o desprestígio social do professor, entre outros. E por fim, a dimensão metodológica, por apresentar-se com as etapas e encaminhamentos para ser utilização em processos formativos.

Desta forma, as narrativas dos sujeitos de nossa pesquisa foram os elementos que nos permitiram entrelaçar estas duas dimensões e criar a nossa estratégia pedagógica. Na figura 23 representamos esta relação:

Figura 23-Relação entre narrativa, dimensão ontológica e epistemológica.



Fonte: Campos, 2015.

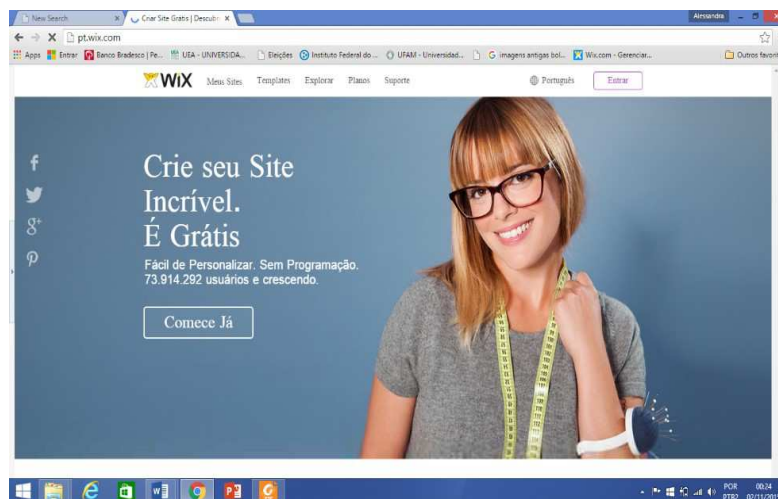
4.1.1 Descrição do Narrativas no MPET

Com base na proposta de criar um ambiente de interação, iniciamos um trabalho de pesquisa para conhecermos plataformas de construção de blog. Após esse trabalho, optamos pela Wix²⁵ que nos possibilitou a junção do site com o blog, além de ser uma plataforma de fácil manuseio, bastante intuitiva e que possibilita a inserção de diversos elementos como áudios, imagens e vídeos.

A criação do site/blog na plataforma é gratuita, mas à medida que os usuários desejem, por exemplo, um e-mail ou um domínio²⁶ personalizado é necessário fazer a adesão a um dos planos, mas que mesmo assim mostrou-se uma vantagem, quando comparado a outras plataformas pesquisadas.

Além disso, oferece um formato responsivo²⁷ que possibilita a visualização em dispositivos móveis como celulares e tablets. A seguir, na figura 24 apresentamos a página inicial da Wix:

Figura 24-Página inicial da Wix.



Fonte: <www.wix.com>.

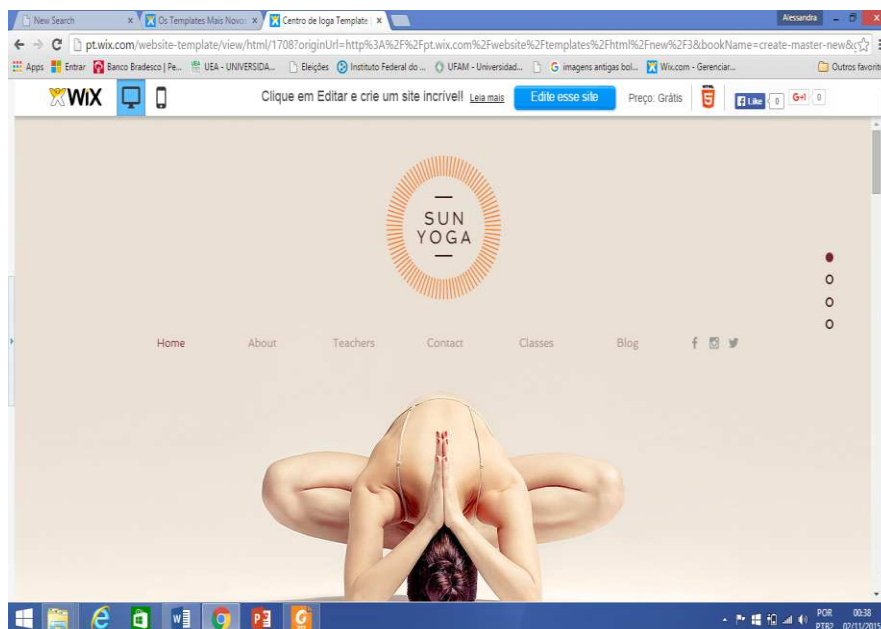
²⁵ Plataforma de criação de sites do tipo "arraste-e-solte" que oferece recursos em HTML5, centenas de templates prontos, hospedagem profissional, aplicativos inovadores, entre outros, de maneira gratuita. A adesão ao plano o permite criar sites mais completos. Disponível em < <http://goo.gl/Dbf9F1>>. Acesso em 23 out.2015.

²⁶ Domínio é um nome que serve para localizar e identificar pessoas ou empresas na Internet. O nome de domínio foi concebido com o objetivo de facilitar a memorização dos endereços de computadores na Internet. O domínio é a base de toda a identificação profissional na Internet. É o "sobrenome" do site e dos seus e-mails. Ele é composto por um nome e uma extensão, exemplo, nomedaempresa.com.br. Disponível em <<https://goo.gl/WvBMiq>>. Acesso em 23 out.2015.

²⁷ Esta característica demonstra que um site pode ser visto de diversas formas e em diversos contextos. O design responsivo, consegue responder ao tamanho da tela para se adequar da melhor forma. Ao invés de criar dois sites separados, um para mobile e um para desktops, é feito apenas um site que vai se adaptar a qualquer tela em que for carregado. Disponível em < <http://goo.gl/b4slN1>>. Acesso em 13 ago. 2015.

O Narrativas no MPET foi pensado como um espaço de disponibilização, compartilhamento de materiais e trocas de experiências com outros professores que atuam no Ensino Tecnológico. Para atender a esse objetivo, optamos por um template²⁸ dinâmico que possibilitasse a inserção dos materiais como vídeos, imagens, áudios, entre outros aplicativos. A figura 25 apresenta o template original do nosso site/blog:

Figura 25-Template usado para construção do Narrativas no MPET.



Fonte: <www.wix.com>.

A seguir, apresentamos como este site/blog está composto, descrevendo seus elementos do Menu: Início, A pesquisadora, Materiais, Galeria e Blog.

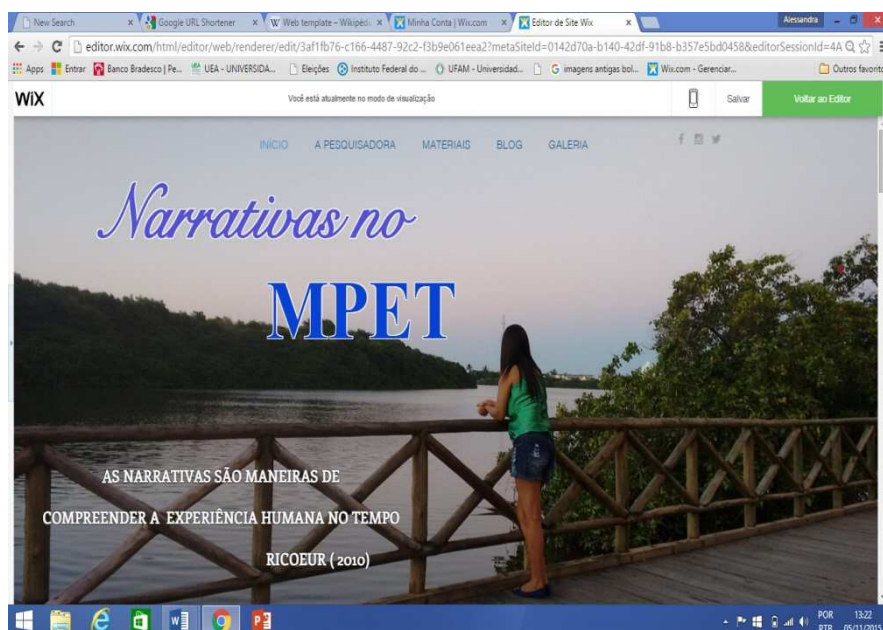
4.1.1.1 Apresentando os menus do Narrativas no MPET

O site/blog Narrativas no MPET possui cinco menus que são: (a) Início, (b) A pesquisadora, (c) Materiais, (d) Galeria e (e) Blog que descrevemos a seguir.

a) Início: Nesta página, o visitante é recepcionado e esclarecido acerca das razões para a criação do site e o situa em relação ao conteúdo disponibilizado. Além disso, contém uma galeria de fotos no qual são apresentados os participantes da pesquisa. As figuras 26 e 27 apresentam a página inicial.

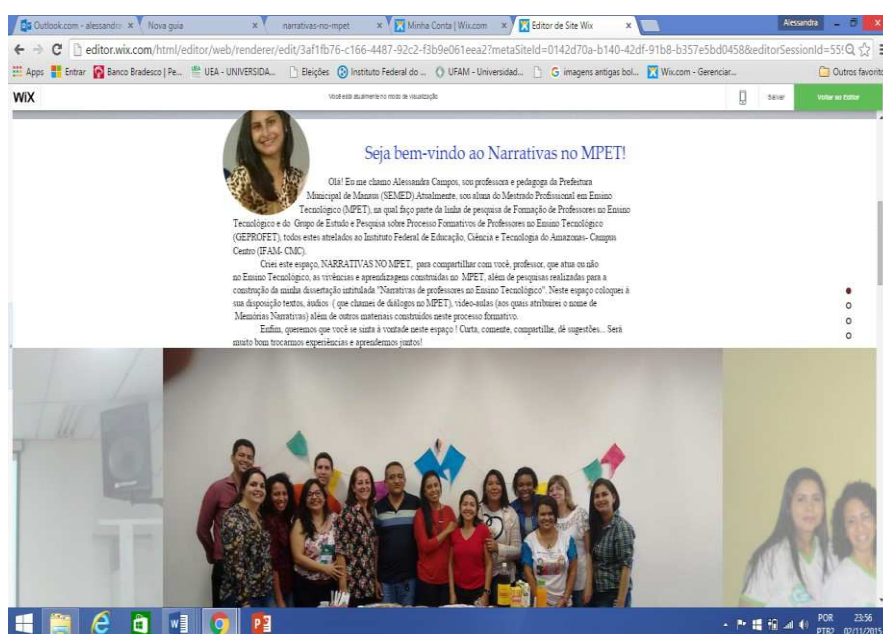
²⁸ Template (ou "modelo de documento") é um documento de conteúdo, com apenas a apresentação visual (cabeçalhos por exemplo), e instruções sobre onde e qual tipo de conteúdo deve entrar a cada parcela da apresentação — por exemplo conteúdos que podem aparecer no início e conteúdos que só podem aparecer no final.

Figura 26-Página do menu início.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

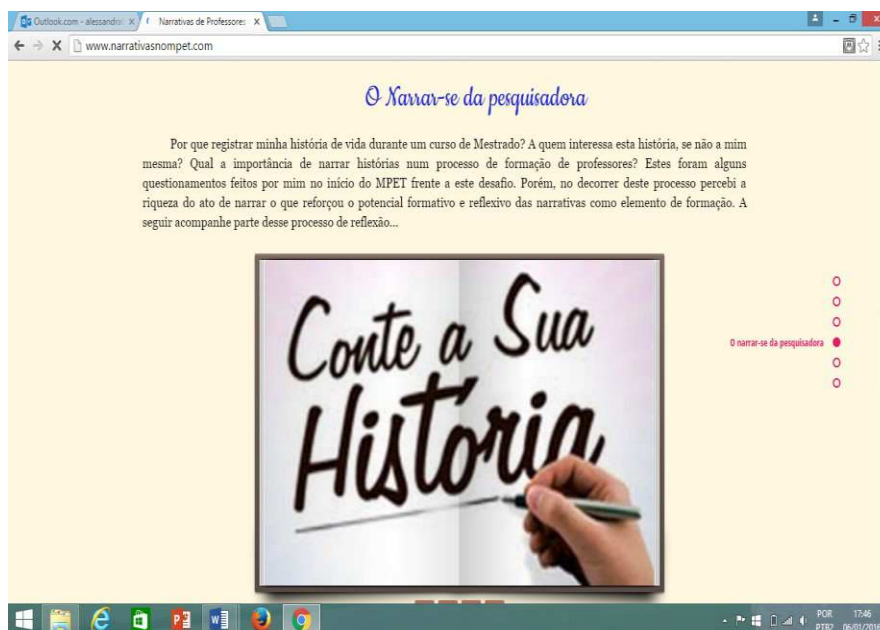
Figura 27-Página do menu início - Galeria de fotos.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

b) A pesquisadora: Nesta página é apresentado o narrar-se da pesquisadora que consiste na apresentação do percurso de vida da pesquisadora e as razões que a motivaram a desenvolver seu trabalho de pesquisa. Com a utilização do aplicativo FlipFolio foi possível dar à imagem, o movimento de um livro sendo folheado. Esta página é mostrada na figura 28:

Figura 28-Página do menu A pesquisadora.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

c) Materiais: Este menu foi dividido em três submenus: Produções da pesquisadora, materiais de pesquisa e sites sugeridos, conforme apresentado. Na figura 29 é possível visualizar esses três submenus:

Figura 29-Página com os submenus de Materiais.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

No submenu, Produções da pesquisadora, foram disponibilizados trabalhos produzidos pela pesquisadora, e em conjunto com colegas do MPET e do grupo de pesquisa

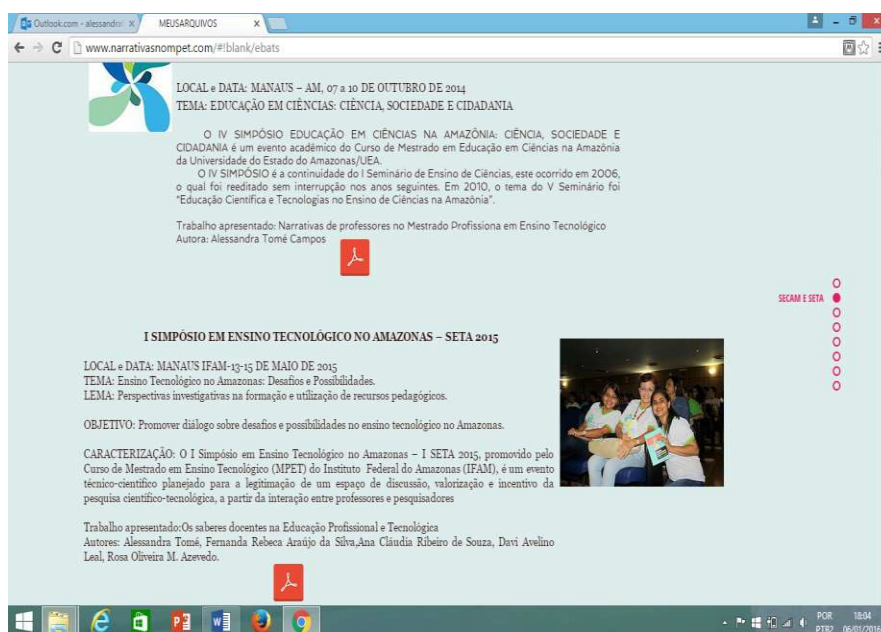
GEPROFET. Tratam-se capítulo de livros, artigos, resumos, trabalhos apresentados em eventos. Este também é espaço no qual está disponibilizada a dissertação Narrativas de professores no Ensino Tecnológico. Nas figuras 30 e 31 apresentamos este menu:

Figura 30-Página do submenu Produções da pesquisadora 1.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

Figura 31-Página com do submenu Produções da pesquisadora 2.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

No submenu Materiais de pesquisa são disponibilizadas algumas referências utilizadas para elaboração da dissertação. A figura 32 apresenta a página deste submenu:

Figura 32-Página do submenu Materiais de pesquisa.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

Por fim, em Sites sugeridos, apresentamos aos usuários alguns sites e páginas consultados no decorrer das pesquisas. A seguir, listamos alguns destes sites:

- Página do IFAM disponível em <www.ifam.edu.br>.
- Página do Facebook MPET: Disponível em <https://goo.gl/a9oPeV>.
- Página da Revista EDUCITEC- Revistas de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Tecnológico, disponível em < http://www.ifam.edu.br/educitec/>.
- Site Porvir: Disponível em <porvir.org>.
- Site da Fundação Leman disponível em< fundacaolemann.org.br> .
- PáginaComunidade Conselho de Classe, disponível em < https://goo.gl/A030Kd>.
- Página do Transformar²⁹ 2015- Seminário Internacional de Educação Inovadora: Disponível em< http://goo.gl/jeejXI>.

²⁹ Promovido por Fundação Lemann, Inspirare/Porvir e Instituto Península -, o evento busca promover o debate sobre as últimas tendências em educação, unindo especialistas nacionais e internacionais. Nesta edição, os participantes vão viver um dia inteiro de experiências novas e surpreendentes, enquanto debatem sobre metodologias, processos e infraestrutura necessários para implementar inovações educacionais. Na pauta do encontro estão: Currículo e Interdisciplinaridade, Competências para a vida no século 21, Ensino Híbrido, Fabricação Digital, Formação de Professores, Avaliação, Certificação, Conectividade e Empreendedorismo em Educação. Fonte< http://transformareducacao.org.br/>. Acesso em 27 out.2015.

Acrescentamos também o acesso às três principais plataformas disponibilizadoras de cursos MOOC, Coursera, edX e Udacity, que oferecem cursos gratuitamente para que os professores possam ter acesso a cursos de maneira gratuita, podendo desta maneira melhorar sua formação.

Em cada imagem colocamos um link que encaminha os usuários às paginas solicitadas. A seguir apresentamos na figura 33 a referida página:

Figura 33-Página do submenu Sites sugeridos.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

d) Galeria: Por meio deste menu é possível acessar as imagens de diversos momentos, atividades realizadas no MPET, congressos e eventos nos quais participamos, com suas respectivas descrições. A figura 34 ilustra essa página:

Figura 34-Página do menu galeria.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

e) Blog- Esta página foi pensada como um espaço de diálogos e trocas. É importante frisarmos que a estrutura do blog foi organizada a partir de temas para os quais estabelecemos um cronograma de postagem na página conforme apresentado abaixo:

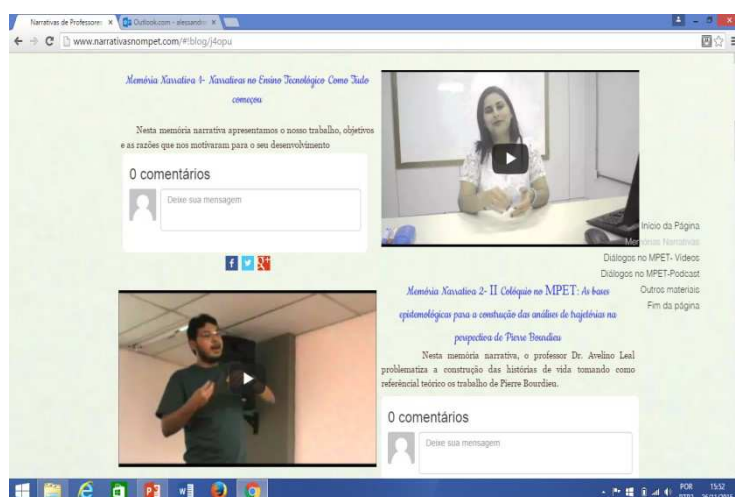
- 1º Tema: O chegar não é mais valioso que a andança
Cronograma: novembro de 2015 a janeiro de 2016.
- 2º Tema: Narrativa é vida
Cronograma: fevereiro de 2016.
- 3º Tema: Eu me constituo pelo passado
Cronograma: março de 2016.
- 4º Tema: A formação inicial e as primeiras experiências no magistério-
Cronograma: abril de 2016.
- 5º Tema: A s vivências no mestrado e o exercício de narrar
Cronograma: maio de 2016.

O blog apresenta elementos específicos para propiciar a interação da pesquisadora e visitantes. Assim, é constituído pelo que denominamos de Memórias Narrativas, Diálogos no MPET e Outros Materiais. A seguir detalhamos cada um destes elementos e seus processos de produção.

4.1.1.2 Memórias narrativas: Definição e processo de criação

As Memórias narrativas são um conjunto de dez vídeos que apresentam momentos vivenciados no decorrer da pesquisa, as fundamentações teóricas que subsidiaram o trabalho e o que foi evidenciado a partir das três categorias de análise anteriormente apresentadas. Cada memória narrativa servirá como prólogo para o desenvolvimento dos temas. A figura 35 apresenta algumas Memórias narrativas disponibilizadas na página do Blog.

Figura 35-Memórias narrativas disponibilizadas no Blog.



Fonte: <www.narrativasnompem.com>.

Cada Memória Narrativa apresenta um conteúdo que está relacionado ao tema trabalhado. A seguir, buscamos detalhar o conteúdo apresentado em cada uma delas:

-Memória narrativa 1: Narrativas no ensino Tecnológico- Como Tudo começou- Neste vídeo é realizada a apresentação do trabalho. Tem como objetivo apresentar aos visitantes do site/blog o trabalho, as razões que justificaram sua realização, o contexto no qual ele ocorreu, os personagens e a metodologia utilizada. Na figura 36 apresentamos esta memória.

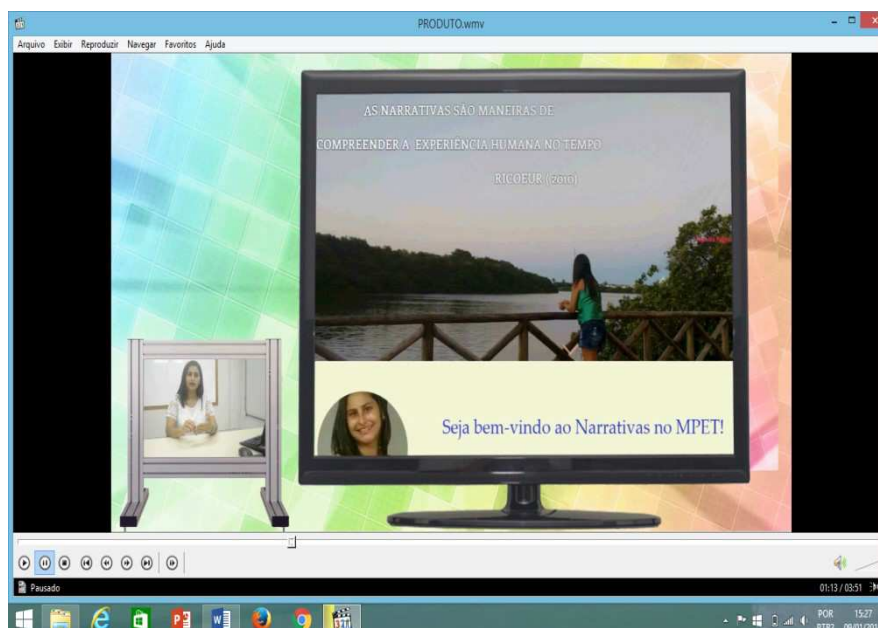
Figura 36-Memória narrativa 1-Narrativas no Ensino Tecnológico- Como Tudo começou.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

-Memória narrativa 2: O produto- Considerando a natureza deste Mestrado, um Mestrado Profissional, há obrigatoriedade da apresentação de um produto, que na nossa pesquisa configurou-se neste site/blog. Assim, neste vídeo apresentamos aos visitantes este produto e todos os elementos que o constituem. A figura 37 apresenta este material.

Figura 37-Memória narrativa 2- O produto.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

- Memória narrativa 3: II Colóquio no MPET- Neste vídeo é apresentado o momento II Colóquio, que conforme falamos no segundo capítulo, realizada com o objetivo de fornecer subsídios teóricos para a escrita de nossos percursos de vida além de configurar-se como um momento de diálogo e de exposição dos trabalhos realizados pelo mestrado. Nesta memória narrativa, o Professor Dr. Davi Avelino Leal, professor do IFAM, apresenta a palestra intitulada As bases epistemológicas para a construção da análise de trajetórias na perspectiva de Pierre Bourdieu. A seguir, a figura 38 apresenta um momento do referido material:

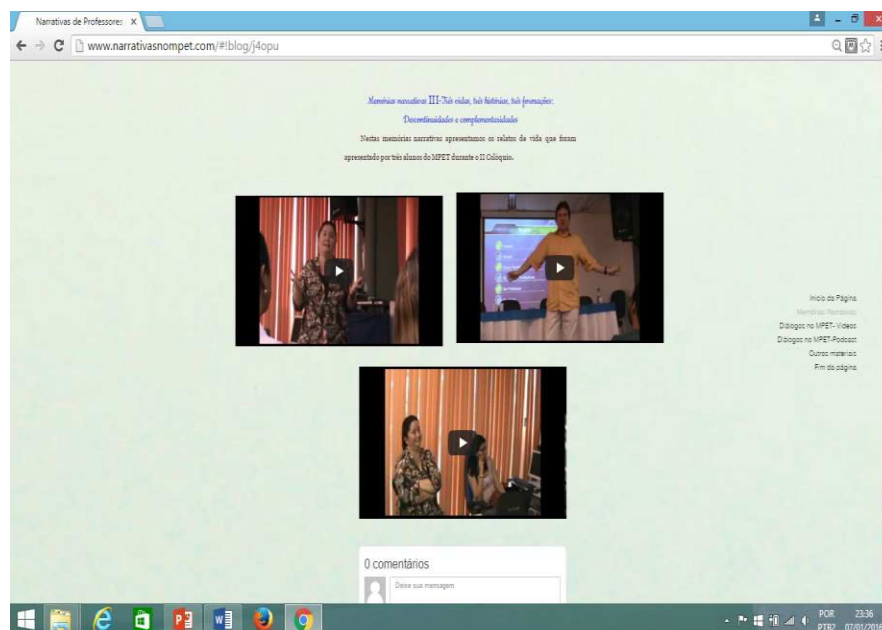
Figura 38-Memórias narrativas 3- II Colóquio no MPET.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

-Memórias narrativas 4, 5 e 6- Três vidas, três histórias, três formações: Descontinuidades e complementaridades (Parte I, Parte II e Parte III) -_É um conjunto com três vídeos que dão continuidade ao II Colóquio, trazendo o momento dos relatos de vida de três alunos do MPET que narram seus percursos de vida e falam de suas vivências no Mestrado. Esta memória é apresentada na figura 39.

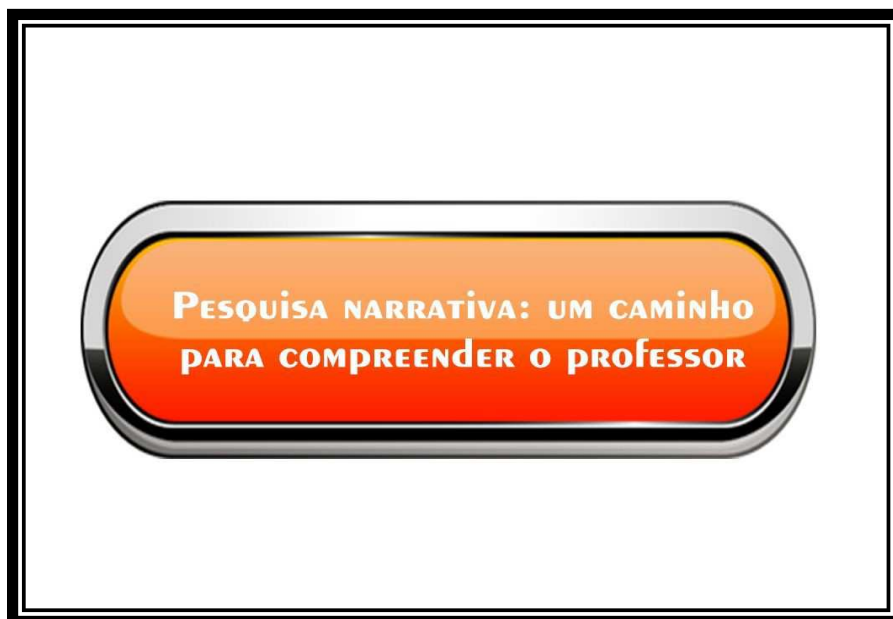
Figura 39-Memórias narrativas 4, 5 e 6- Três vidas, três histórias, três formações: Descontinuidades complementaridades.



Fonte: <www.narrativasnompel.com>.

- Memórias Narrativas 7- Pesquisa narrativa: um caminho para compreender o ser professor- Neste vídeo é apresentada Pesquisa Narrativa e os subsídios teóricos utilizados para a realização da pesquisa. Apresentamos este material na figura 40.

Figura 40-Memórias Narrativas 7: Pesquisa narrativa: um caminho para compreender o ser professor.



Fonte: <www.narrativasnompel.com>.

-Memórias Narrativas 8- Compreendendo-se a partir do passado: Este vídeo foi elaborado a partir das análises das narrativas presentes na referida categoria, nos quais são

apresentados os relatos do período da infância ao Ensino Médio. A figura 41 apresenta este material.

Figura 41-Memórias Narrativas 8: Compreendendo-se a partir do passado.



Fonte: <www.narrativasnompel.com>.

-Memórias Narrativas 9- Entrecruzando passado e presente: da formação superior às vivências e experiências no magistério- Este vídeo apresenta as narrativas apresentadas pelos professores nesta categoria de análise, relata as vivências destes professores do período da graduação às primeiras e experiências na docência. Apresentamos esta memória na figura 42.

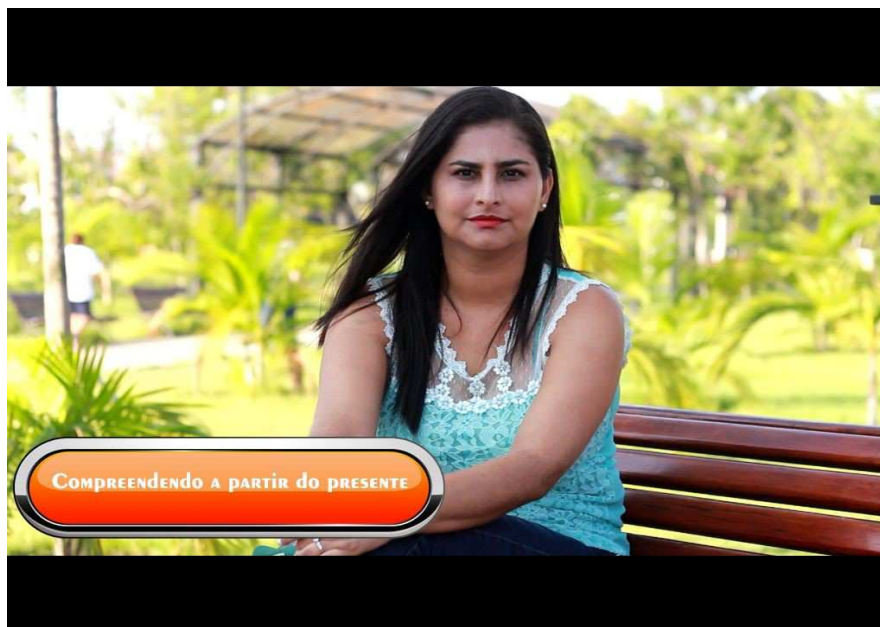
Figura 42-Memórias Narrativas 9: Entrecruzando passado e presente: da formação superior às vivências e experiências no magistério.



Fonte: <www.narrativasnompel.com>.

- Memórias Narrativas 10- Compreendendo-se a partir do presente: o mestrado e a construção das narrativas- Neste vídeo apresentamos as narrativas em que os professores narraram sobre seus processos de formação no MPET e sobre a experiência de escrever suas histórias de vida. Na figura 43 apresentamos este material.

Figura 43-Memórias Narrativas 10- Compreendendo-se a partir do presente: o mestrado e a construção das narrativas.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

Para a realização das Memórias narrativas é importante destacar que a princípio a proposta era que a pesquisadora produzisse sozinha os seus vídeos, porém, os primeiros resultados não se mostraram adequados, e após discussões no GEPROFET, percebemos a necessidade de buscamos o olhar de outros profissionais para auxiliar neste processo.

A partir disso, começamos a buscar parceria com profissionais do curso de Publicidade do IFAM o que nos fez reforçar a necessidade de ter esse suporte devido ao fato deles disporem de recursos e técnicas nas quais, muitas vezes, o professor é mais limitado. Assim, iniciamos o trabalho de produção dos vídeos com a ajuda destes profissionais, numa equipe composta por três publicitários formados no IFAM. Na figura 44 apresentamos um momento de realização destes trabalhos.

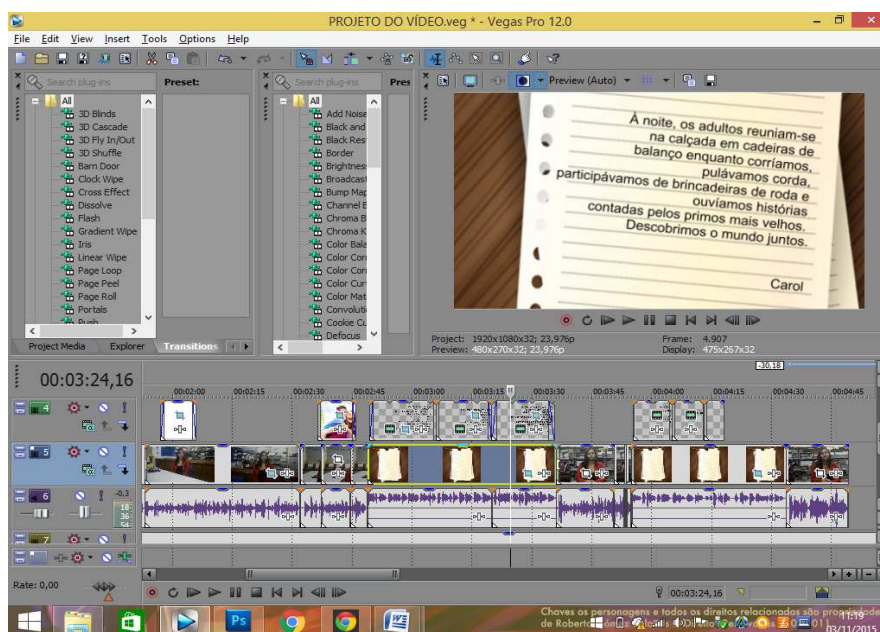
Figura 44-Momentos de trabalho com a equipe de Publicitários do IFAM.



Fonte: Campos, 2015.

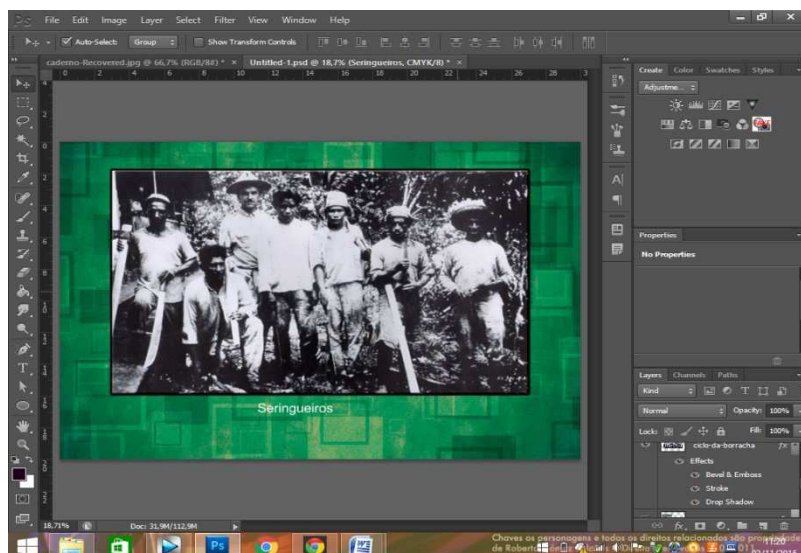
Juntamente com esta equipe iniciamos os trabalhos de discussão e construção de roteiros, filmagem e edição de vídeos. A figura 45 apresenta etapas de edição dos vídeos no programa Sony Vegas 12.0 e na figura 46 no programa e Photoshop cs6:

Figura 45-Trabalho de edição dos vídeos das memórias narrativa usando o programa Sony Vegas 12.0.



Fonte: Campos, 2015.

Figura 46-Trabalho de edição das memórias narrativa usando o programa Photoshop cs6.



Fonte: Campos, 2015.

Além deste material na página do Blog são encontrados os Diálogos no MPET. A definição deste material e seu processo de criação será apresentado a seguir.

4.1.1.3 Diálogos no MPET: Definição e processo de criação

Os Diálogos no MPET tratam-se de vídeos e áudios produzidos a partir gravações de áudios coletados nos momentos das aulas no mestrado. Atribuímos este nome porque tratam-se de momentos de exposição, mas também de debates e discussões realizadas neste processo de formação. A figura apresenta 47 os diálogos no MPET na página do blog:

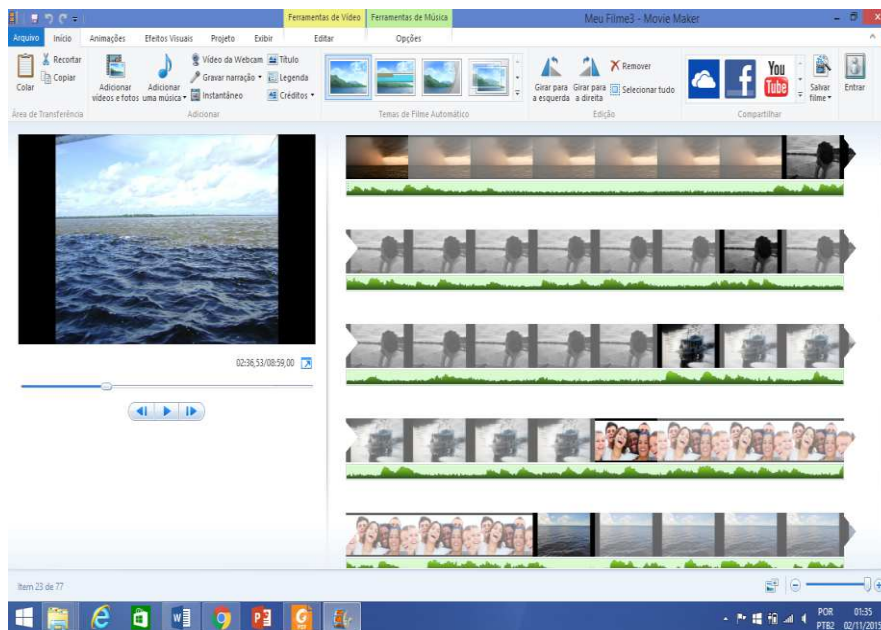
Figura 47-Diálogos no MPET.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

Para o processo de criação dos Diálogos no MPET em formato de vídeos foi utilizando o programa Movie Maker³⁰. O processo de edição é apresentado na figura 48:

Figura 48-Diálogos no MPET-Processo de edição dos áudios no programa Movie Maker.



Fonte: Campos, 2015.

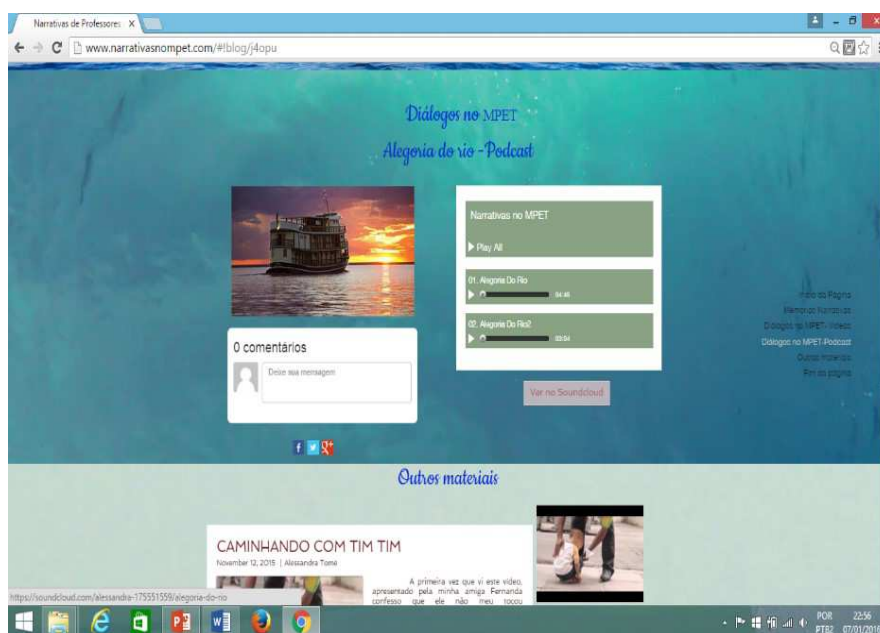
Além do formato em vídeo, os Diálogos no MPET também foram disponibilizados em áudios. As gravações deram origem à podcast³¹ criados por meio do aplicativo Soundcloud³². A figura 49 apresenta os áudios disponibilizados na página do blog.

³⁰ O Windows Movie Maker é um recurso do Windows Vista que permite criar filmes domésticos e apresentações de slide no computador, completar com títulos de aparência profissional, transições, efeitos, música e até mesmo narração. Disponível em <www.tecmundo.com.br/1252-o-que-e-podcast-.htm>. Acesso em 27 out.2015.

³¹ Podcast é uma forma de transmissão de arquivos multimídia na Internet criados pelos próprios usuários. Nestes arquivos, as pessoas disponibilizam listas e seleções de músicas ou simplesmente falam e expõem suas opiniões sobre os mais diversos assuntos, como política ou o capítulo da novela. Disponível em <<http://goo.gl/5rCgnF>>. Acesso em: 15 out.2015.

³² SoundCloud é um aplicativo que possibilita ouvir música, compartilhá-las com os e gravá-las. É possível capturar o som e compartilhá-lo em privado ou publicamente em diversas redes sociais como Facebook e Twitter. Possibilita gravar e compartilhar sons, entrevistas, mensagens de voz, entre outros. Disponível em <<http://goo.gl/5rCgnF>>. Acesso em 15. Out.2015.

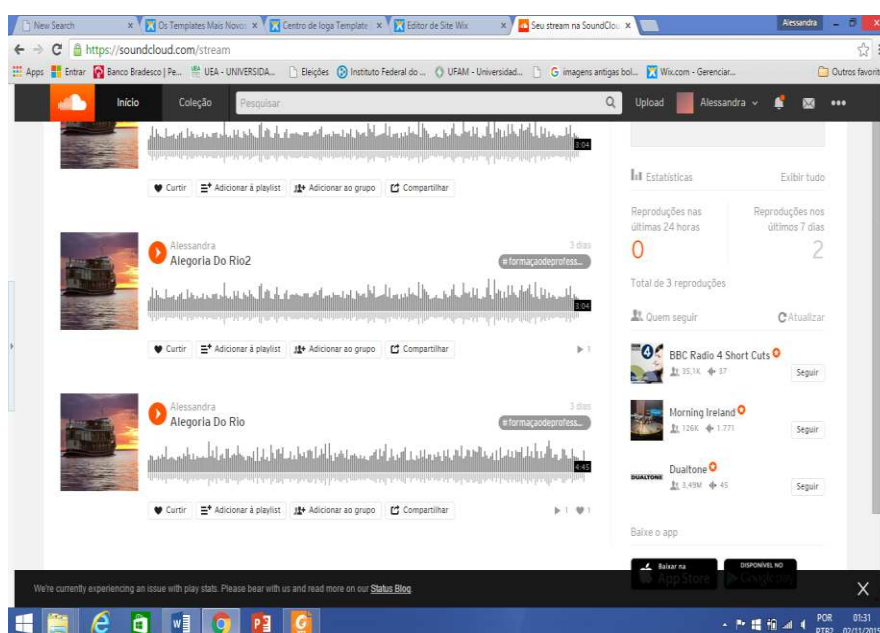
Figura 49-Diálogos no MPET disponibilizados em áudios.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

Também é possível acessar os Diálogos na página do Soundcloud clicando no botão “Ver no Soundcloud” que direciona o visitante à página do aplicativo. A figura 50 mostra os Diálogos no MPET na página do SoundCloud:

Figura 50-Diálogos no MPET na página do SoundCloud.



Fonte: <www.soundcloud.com>.

No blog também foram disponibilizados outros materiais em vídeos obtidos no YouTube que ajudarão na problematização dos temas. Sobre isso tratamos a seguir.

4.1.1.4 Outros materiais

Além dos Diálogos no MPET e das Memórias Narrativas, no blog são apresentados outros vídeos relacionados com os temas abordados e que ajudarão a problematizá-los. Cada um desses vídeos foi selecionado considerando os indicadores que surgiram dos processos de análise das narrativas como, por exemplo, a importância dos processos vivenciados, a necessidade de valorização dos professores, a rotina e os desafios de ser professor, dentre outros temas. A figura 51 apresenta a imagem do vídeo Caminhando com Tim Tim que foi utilizado para problematizar o primeiro tema do blog, O chegar não é mais valioso que a andança.

Figura 51-Outros materiais: vídeo Caminhando com Tim Tim.



Fonte:< <http://goo.gl/bU3q7O>>.

Para melhor compreensão dos elementos que constituem o blog e da sua estrutura de organização, apresentamos no quadro 4 uma síntese desta estrutura.

Quadro 4-Estruturação do blog.

1º TEMA: O CHEGAR NÃO É MAIS VALIOSO QUE A ANDANÇA	
DESCRIÇÃO: Neste tema, buscamos dar ao visitante uma visão geral da pesquisa a partir de um vídeo de apresentação (Memória narrativa 1). Apresentamos o produto do processo de análise que consistiu na elaboração do Site/blog Narrativas no MPET (Memórias Narrativas 2) .Apresentamos o Momento do II Colóquio como um momento fundamental para a realização de nossas histórias de vida, no qual trazemos o momento da Palestra sobre Pierre Bourdieu (Memórias narrativas 3) e o vídeo das narrativas de vida de três alunos do MPET (Memórias Narrativas 4, 5 e 6- Parte I, II e III). OBJETIVOS: -Apresentar aos visitantes o trabalho de pesquisa Narrativas no Ensino Tecnológico; -Descrever o produto da pesquisa, o Site/blog Narrativas no MPET; -Problematizar o processo de formação de professores, enfatizando a importância da valorização dos processos, dos percursos de vida realizados. CRONOGRAMA DE POSTAGEM: Mês de Novembro e Dezembro de 2015/ Janeiro de 2016.	
MATERIAIS DO BLOG	
MEMÓRIAS NARRATIVAS <u>Memórias Narrativas 1-</u> Narrativas no Ensino Tecnológico- Como Tudo começou <u>-Memória narrativa 2-</u> O produto <u>Memórias narrativas 3:</u> II Colóquio no MPET: As bases epistemológicas para a construção das análises de trajetórias na perspectiva de Pierre Bourdieu. <u>Memórias narrativas 4, 5 e 6- (Parte I, II e III)</u> - Três vidas, três histórias, três formações: Descontinuidades e complementaridades.	DIÁLOGOS NO MPET Alegoria do rio 1 Alegoria do rio 2 OUTROS MATERIAIS CAMINHANDO COM TIM TIM. Youtube. Disponível em < https://goo.gl/MhMZr8>. Acesso em 25 out.2015.
2º TEMA: NARRATIVA É VIDA	
DESCRIÇÃO: Buscamos apresentar a nossa concepção de narrativa elaborada a partir da a partir dos subsídios teóricos da Pesquisa narrativa que foi a metodologia utilizada em nossa pesquisa. Enfatizamos da Pesquisa de narrativa como uma metodologia que torna possível trazer a voz dos professores para as pesquisas e valorizar seus percursos pessoais e profissionais. OBJETIVOS: Evidenciar os subsídios teóricos referentes à pesquisa narrativa. CRONOGRAMA DE POSTAGEM: Fevereiro de 2016.	
MATERIAIS DO BLOG	
MEMÓRIAS NARRATIVAS <u>Memórias narrativas 7-</u> Pesquisa narrativa um caminho para compreender o ser professor.	OUTROS MATERIAIS: CONSELHO DE CLASSE: A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL. Fundação Lemann. Disponível em <http://goo.gl/jxzwUP>. Acesso em 16 out.2015

	MEMÓRIAS (CARLOS DRUMOND DE ANDRADE). Youtube. Disponível em < https://goo.gl/gWcMFc >. Acesso em 25 out. 2015.
3º TEMA: EU ME CONSTITUO PELO PASSADO	
DESCRIÇÃO: Tomando como referência elementos trazidos a partir da categoria de análise “Compreendendo-se a partir do passado”, buscamos problematizar a importância do passado, mais especificamente da infância até o ensino médio, nos quais destacamos a importância da família e da escola para a aquisição de valores, assim como a importância dos antigos professores para a formação da concepção de professor que se deseja ser. OBJETIVOS: Problematizar a formação do professor tomando como referência as suas experiências do passado, especificamente na infância e vivências escolares. CRONOGRAMA DE POSTAGEM: março de 2016.	
MATERIAIS DO BLOG	
PRODUÇÕES DA PESQUISADORA	OUTROS MATERIAIS
<u>Memórias narrativas 8</u> - Compreendendo-se a partir do passado.	A ESCOLA EM SUA CRIANÇA EP. 7 - CRIS, OSWALDO, LUCIA E KAPISH. In: II CONANE - Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação, set.2015. Disponível em <https://goo.gl/NJZCgD>. Acesso em 25 out. 2015. A LÍNGUAS DAS COISAS. The language of the things. Ministério da Cultura. Disponível em <https://goo.gl/Ttmji0>. Acesso em 10 out. 2015. AOS PROFESSORES QUE TRANSFORMAM O FUTURO DA EDUCAÇÃO. Canal do Professor. Disponível em <https://goo.gl/RjMB9k>. Acesso em 25 out. 2015. CONFISSÃO (CARLOS DRUMOND DE ANDRADE). Disponível em< https://goo.gl/GvfL1Z>. Acesso em 18 out. 2015. JARDIM DE INFÂNCIA. Youtube. Disponível em <https://goo.gl/WRgj4t> Acesso em 25 out.2015. VIDA DE MARIA. Animação de Márcio Ramos, Ceará: 2006. Disponível em <https://goo.gl/MWBNKh>. Acesso em 25 out. 2015.
4º TEMA: A FORMAÇÃO INICIAL E AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NO MAGISTÉRIO	
DESCRIÇÃO: A partir das análises da categoria Entrecruzando passado e presente: da formação superior às vivências e experiências no magistério, buscamos problematizar as experiências vivenciadas pelos professores durante a Graduação e e as experiências iniciais na docência. Ao trabalharmos com este tema, buscamos problematizar questões como as dificuldade de acesso à universidade, relação teoria e prática, papel social do professor, motivações para o ingresso na profissão dentre outros. OBJETIVO: Problematizar o processo de formação inicial e o ingresso na docência a partir das narrativas das histórias de professores. CRONOGRAMA: Abril de 2016.	

MEMÓRIAS NARRATIVAS <u>Memórias narrativas 9- Entrecruzando passado e presente: da formação superior às vivências e experiências no magistério</u> <u>DIÁLOGOS NO MPET</u> O que é Ciência afinal?	OUTROS MATERIAIS: COMO É SER PROFESSOR?. Programa Intervalo. Disponível em< https://goo.gl/dpri4n>. Acesso em 4 out. 2015. NO MEIO DO CAMINHO (CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE. Youtube. Disponível em < https://goo.gl/IIWwVI>. Acesso em 4 out. 2015. O PEQUENO BURGUESES (MARTINHO DA VILA). You tube. Disponível em < https://goo.gl/8QYLAV> . Acesso em 25 out. 2015. O QUE TE LEVOU A ESCOLHER ESTE CURSO? Programa Intervalo. Disponível em < https://goo.gl/0pjWzh>. Acesso em 28 out. 2015. SER PROFESSOR É EDUCAR O MUNDO 08 PAULA FURTADO. Canal Futura. Disponível em < https://goo.gl/1QkCjw>. Acesso em 25 out. 2015. SER PROFESSOR É EDUCAR O MUNDO 10 ROBERTA GAMA. Canal Futura. Disponível em < https://goo.gl/F7u0f2>. Acesso em 28 out.2015. TAKAHASHI, Fábio. Após pressão, formação de professor terá menos teoria e mais aula prática. Folha de São Paulo. 28 out.2015. Disponível em < http://goo.gl/LOC8Xy> . Acesso em 17 out. 2015.
5º TEMA: AS VIVÊNCIAS NO MESTRADO E O EXERCÍCIO DE NARRAR	
DESCRIÇÃO: Apresentamos os elementos evidenciados na categoria de análise “Compreendendo-se a partir do presente: o mestrado e a construção das narrativas” na qual os professores em formação no MPET narram sobre os sentimentos vivenciados durante este processo formativo, a importância e os sentidos atribuídos a este momento. Revelam o que representou para eles construir suas narrativas de vida e o que este exercício lhes proporcionou. Ao trabalharmos com este tema trazemos problematizações referentes à formação contínua, papel social do professor, a importância do professor refletir suas práticas, educação especial e Ensino Tecnológico. OBJETIVO: Problematicar a escrita das narrativas a partir dos elementos trazidos pelas narrativas dos professores em formação no MPET CRONOGRAMA: Maio de 2016	
MATERIAIS DO BLOG	
MEMÓRIA NARRATIVA - <u>Memória narrativa 10</u>: Compreendendo-se a partir do presente: o mestrado e a construção das narrativas	OUTROS MATERIAIS A FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO UM DOS ELEMENTOS ORGANIZADORES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA. (FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES). Programa Salto para o Futuro, 27 dez. 2012. Disponível em <https://goao.gl/45HWVm>. Acesso em 25 out.2015. CORTELA PARA O CONSELHO DE CLASSE. Conselho de Classe. Disponível em < https://goo.gl/SRY0DM>. Acesso em 03 out.2015. GUARDIÕES DA CHAMA. Comunidade Biblioteca Virtual de Antropofosia. Disponível em <https://goo.gl/LQXzRu>. Acesso em 15 out.2015. EDUCAÇÃO 3.0: OITO PASSOS PARA A MUDANÇA.

	ADM Talks, Disponível em < https://goo.gl/MRT4SB>. Acesso em 7 out.2015. ESTOU ME TRANSFORMANDO: Movimento Perfeito. Disponível em <https://goo.gl/oSjcRA>. Acesso em 7 out.2015. DIA DO PROFESSOR. Rubem Alves oficial. Disponível em <https://goo.gl/8E0RsJ>. Acesso em 17 out.2015. SASSAKI, Claudio In: TEDx Jardins. São Paulo, 26 out.2013. Disponível em <https://goo.gl/N50mYZ>. Acesso em 25 out.2015. VAMOS VER A DIFERENÇA COM OS OLHOS DE UMA CRIANÇA. Psicologia no dia a dia. Disponível em <https://goo.gl/5JyZnl> Acesso em 25 out.2015.
--	--

Fonte: Campos, 2015.

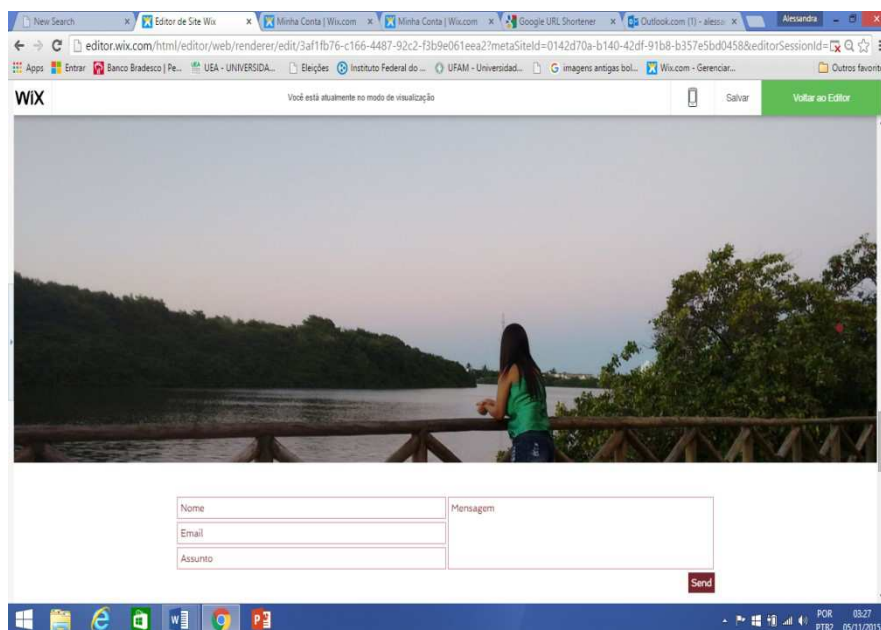
Ao elaborarmos o Narrativas no MPET nos preocupamos em oferecer elementos que favorecessem a interação entre os visitantes com a pesquisadora. Desta forma, a seguir apresentamos estes elementos.

4.1.1.5 Recursos de interação do site/blog Narrativas no MPET

Uma de nossas preocupações ao elaborarmos o Narrativas no MPET foi a questão da interação. Sobre isso, julgamos necessário esclarecer a diferença entre interação e interatividade. Para Veraszto e García (2011) a interatividade pode ser compreendida como atividades na quais o usuário realiza ações no computador, como por exemplo, a execução de aplicativo. A interação é algo mais amplo, pois possibilita uma maior participação e envolvimento dos usuários permitindo-lhes opinar, comentar e contribuir com as atividades do site. Com base nisso, acrescentamos a este site/blog alguns elementos que possibilitassem a interação com os visitantes:

- Disponibilização de um recurso de comunicação entre a pesquisadora e os visitantes da página a fim de estabelecer um diálogo e troca de experiências entre ambos. A figura 52 apresenta o formulário de contato:

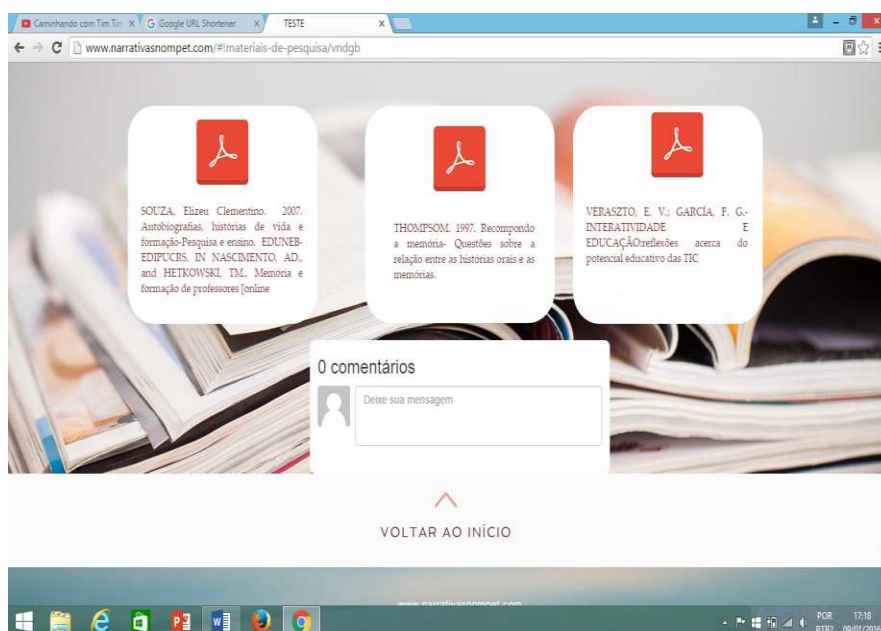
Figura 52-Formulário de contato.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

-. Inserção de um espaço para que os visitantes possam interagir por meio de comentários. É importante ressaltar que como trata-se de um blog vinculado a uma instituição Federal e um trabalho científico, optamos pela moderação dos comentários. A figura 53 apresenta na página Materiais de pesquisa um espaço para os comentários.

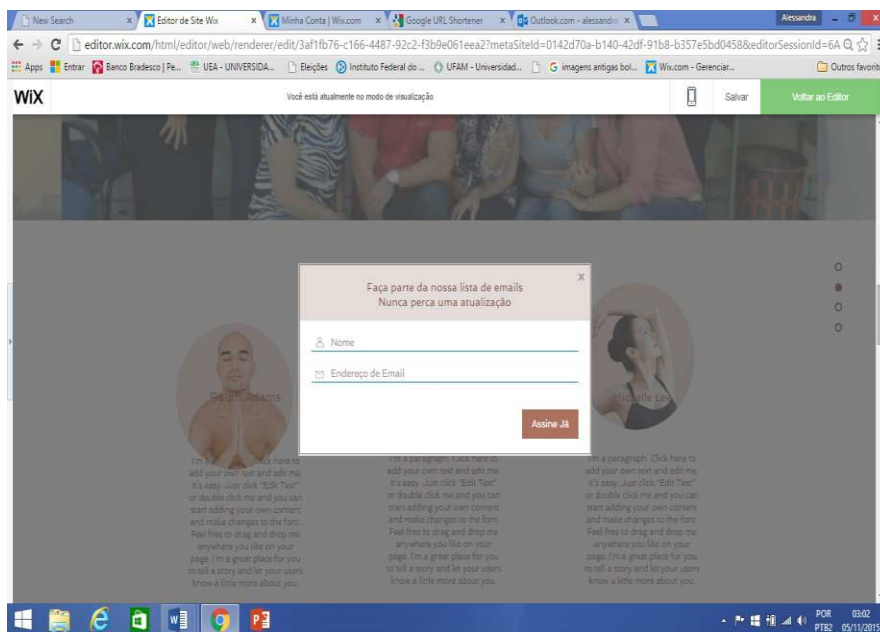
Figura 53-Espaço para os comentários na página.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

- Criação de cadastro dos visitantes para que estes possam mante-se informados do materiais disponibilizados e atualizações no Narrativas no MPET. Para isso, é necessário que os visitantes preencham um formulário de inscrição, apresentado na figura 54:

Figura 54-Formulário de inscrição no Narrativas no MPET.



Fonte: <www.narrativasnompet.com>.

A partir desta inscrição, é gerada uma lista de contatos com os quais é possível estabelecer uma infinidade de ações como convites para ver as atualizações na página, agradecer os visitantes pela visita, transmitir informações diversas, entre outras ações.

Entendemos que o trabalho não se esgota com a publicação do Narrativas no MPET. Por isso, a seguir trazemos alguma reflexões para pensarmos em uma continuidade desta pesquisa.

5 ENCAMINHAMENTOS PARA FUTUROS RECOMEÇOS

Iniciamos nossa pesquisa afirmando, a partir de teóricos como Sacristán (1996) e com base nas leituras e discussões empreendidas no primeiro semestre no MPET, que as pesquisas educacionais não contemplam a fala do professor e que estas muitas vezes evidenciam sua prática de maneira muito negativa e descontextualizada. Constatamos ainda, a valorização do produto da formação dos professores, em detrimento dos processos que originaram seus saberes. A partir disso, iniciamos a elaboração da nossa proposta de pesquisa buscando ouvir a voz dos professores, tomando como referência as narrativas de vida de onze professores, em formação na primeira turma de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto de Educação e Tecnologia do Amazonas.

O processo de escrita das narrativas foi realizado a partir de atividades como II Colóquio e por trabalhos orientados pelos professores das disciplinas Fundamentos da Formação de Professores no Ensino Tecnológico, História da Ciência e Metodologia da Pesquisa no Ensino Tecnológico que contribuíram de maneira significativa para fortalecer as bases epistemológicas e, do ponto de vista da dimensão ontológica, proporcionaram a vivência de sentimentos de inquietação e exercício contínuo de reflexão, construção de novos sentidos e concepções, tanto a nível pessoal quanto profissional.

A vivência destas experiências, evidenciou o potencial das narrativas de contribuir para a formação, e ao mesmo tempo, quebrar o silenciamento do professor ao valorizar seus percursos de formação e as aprendizagens construídas em contexto que extrapolam a ambiente acadêmico.

A partir dos subsídios teóricos sobre pesquisa narrativa, consideramos a importância de compreender o professor para além das questões profissionais, entendendo-o também como sujeito (NÓVOA, 1995) e considerando que suas práticas docentes são resultantes das vivências e experiências em diversos contextos, das relações familiares, das aprendizagens construídas durante o seu período escolar, entre outros.

Buscamos em nosso percurso de investigação, compreender as narrativas dos professores em formação no MPET, para isso, tomamos como caminho metodológico a Pesquisa Narrativa que nos possibilitou entendermos a narrativa para além do gênero textual, de uma maneira viva, presente nas diversas formas de ação humana, como caminho para compreender a experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2011), como forma de compreender o tempo de maneira humanizada (RICOEUR, 2010), ou seja, o tempo vivido que se diferencia do tempo cronológico, no qual são trazidos os sentidos, os sentimentos, as percepções das

pessoas que vivenciaram um determinado período. Assim, entendemos a temporalidade como a maneira de compreender o tempo a partir do olhar do sujeito, por meio das histórias vivenciadas, considerando que esse olhar se modifica, à medida que o sujeito e a sociedade se transformam.

Quando entrecruzamos a nossa narrativa e os subsídios teóricos da pesquisa narrativa, percebemos o ato de narrar como um exercício, de auto-formação e reflexão que possibilitou à pesquisadora refletir seus percursos pessoais, formativos de maneira crítica e ressignificar suas ações percepções.

Da realização do processo de ATD proposto por Moraes e Galiazzi (2011), afirmamos que possibilitou compreendermos as narrativas de uma maneira mais aprofundada, oportunizou irmos além daquilo que se mostrou imediatamente nos textos, embora tenhamos a consciência de que, por ser um trabalho de interpretação, ele não se esgota aqui, pois é apenas o início de uma discussão que pode ser ampliada e ganhar novos rumos, o que nos remete a Ricoeur (2010) ao afirmar a capacidade das narrativas de extrapolar o texto, e ganhar novos sentidos a partir daquele que lê, pois cada pessoa ao interpretar traz seus valores, crenças e conhecimentos que possibilitam diferentes olhares sobre o mesmo texto. Assim, a narrativa contribui tanto para a formação daquele que escreve, quanto do leitor, pois podem configurar-se como elemento de identificação e encorajamento, possibilitando a formação a partir das experiências de outros.

Considerando o processo vivenciado, afirmamos a importância de pensar em pesquisas como um processo e não como algo estanque no qual já se sabe os resultados que serão encontrados. Porém, percebemos que realizar um trabalho nesta perspectiva, gera sentimentos constantes de insegurança, angústias e inquietações, mas que nos estimulam a buscar respostas para os nossos questionamentos.

Disso, enfatizamos a importância de termos participado do GEPROFET, pois o trabalho com este grupo pesquisa nos permitiu compartilharmos experiências, exercitar o erro como elemento de aprendizagem, adquirir segurança e uma maior maturidade pessoal e científica.

Tomando como base os referenciais evidenciados nas nossas análises, elaboramos o nosso produto, o site blog Narrativas no MPET, no qual as narrativas de vida foram o ponto de partida para trabalhar a formação de professores, considerando as dimensões ontológicas e epistemológicas. Em razão do site/blog possuir uma característica dinâmica que exige uma atividade constante, entendemos que este trabalho não se encerra com o fim de cronograma de

postagens, mas irá gerar novos materiais de análise, ações futuras tomando como base os novos elementos que forem sendo evidenciados a partir da participação dos professores.

Vale ainda destacar no processo de criação deste produto, as interações e trocas vivenciadas, com os profissionais do Curso de Publicidade do IFAM que nos deram suportes com conhecimentos e técnicas que não possuíamos. Disso, inferimos a importância do MPET pensar em atividades de interseção com este curso e afirmamos a nossa intenção de realização de trabalhos futuros em parceria para elaboração de outros materiais com uma qualidade cada vez maior.

REFERÊNCIAS

- ALFONSO-GOLDFARB, A. M. **O que é História da Ciência**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAUJO, M. P. Planejamento, colaboração reflexão crítica: ações para enfrentar a complexidade da sala de aula. In: **VI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP-Campinas: 2012. Disponível em <<http://goo.gl/Gr2UKh>>. Acesso em: 03 de out. 2015.
- BARATO, J. N. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: SENAC, 2002.
- BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Campus Araraquara- São Paulo: 2011. Disponível em <<http://goo.gl/fHgn9C>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- BARTHES, R. **The Semiotic Challeng**. Trad. Richard Howard. Verlag: Universidade da Califórnia, 1994.
- BATESON, M. C. **Peripheral visions**: Learning along the way. New York: Harper Collins, 1994.
- BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 9.ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. **As sereias do ensino eletrônico**. Texto baseado em dissertação de Mestrado apresentada à Escola Politécnica da USP. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em< <http://goo.gl/FwKYDX>>. Acesso em 12 dez. 2015.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Artigo 208. Prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência Constituição da República Federativa, 1988.
- _____. Ministério da ação social. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. **Diário Oficial**. Brasília: 1994.
- _____. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 1990.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr., 2002. Disponível em <<http://goo.gl/MKAK9U>>. Acesso em 04 out. 2010.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- CHALMERS, A. F. **O que é Ciência afinal?**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHARLOT, B. Formação de professores: A pesquisa e a política Educacional. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHASSOT, A. **Educação consciência**. 2ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU- Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais. Para quê?. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org). **O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

CUNHA, L.A. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: UNESP, Brasília: FLACSO, 2005. In: SILVA, V. R. da; MOURÃO A. R. B. **A Educação Profissional na Região Norte: Reflexões e Críticas**. Manaus: Edua: 2013.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Fac. Educ.**, São Paulo, v.23, n. 1-2, jan, 1997. Disponível em:<<http://goo.gl/me9KmY>>. Acesso em:04. Out. 2015.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr, 2009. Disponível em <http://goo.gl/rZNsXI>. Acesso em 10 out.2015.

_____. Narrativas e formação de professores uma abordagem emancipatória. **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto) biográficas- apresentação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DEMO, P. Formação permanente de formadores. In MENEZES, L. C. (org.). **Professores: Formação e Profissão**. Campinas, São Paulo: Autores associados; 1996.

_____. **Fundamento sem fundo: ensaio sociológico/metodológico sobre a relatividade das coisas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

_____. **Praticar Ciência: metodologias do conhecimento científico**. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. **Ciência Rebelde: para continuar aprendendo, cumpre desestruturar-se**. São Paulo: Atlas, 2012.

ELBAZ, F. Teachers knowledge of teaching estrangies for reflection. In: SMITH, J. (org). **Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge**. London: The Falmer Press, 1990, p.45-53.

FREIRE, P.; PAPERT, S. O futuro da escola e o impacto dos novos meios de comunicação no modelo de escola atual. Produtor: Márcia Moreno e Marco Aurélio Del Rosso. **TV PUC de São Paulo** com apoio do Jornal Data, 1995. Disponível em: <<http://goo.gl/idTdae>>. Acesso em: 15 dez.2015.

GABARDO, C.V.; HOBOLD, M. de S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, Volume 03, n. 05 ago.-dez, 2011. Disponível em <<http://goo.gl/UAYd3y>>. Acesso em 03 out. 2015.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

- GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. de. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 41, v. 24, p. 441-451, 2011.
- GONÇALVES, J.A.M. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-169.
- GONZAGA, A. M. **O status das correntes de pensamentos contemporâneos no ensino de Ciências**. Artigo Científico, Manaus: UEA 2011.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p.63-78.
- HAZARD; D. FILHO; T. A. G. REZENDE, A.L.A. **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência: textos de referência para monitores de telecentros**. Brasília: UNESCO, 2007.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.
- JOHNSON, M. **The Body in the Mind**: The bodily basis of meaning, imagination and reason. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- JOSSO, M. As narrativas centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, jan. /jun., 2008. Disponível em <http://goo.gl/NnNRpb>. Acesso em: 25 jan.2015.
- KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: Da prática de pesquisa à prática de formação. In: **XX REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, set., 1997. Revista Brasileira de Educação. Disponível em <<http://goo.gl/z6oOvK>>. Acesso em: 15 ago.2015.
- KUHN, T.S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva,2003.^A
- LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7ªed. São Paulo: Atlas, 2011.
- LATOUR, B. **Ciência em ação**: Como seguir cientista e engenheiros sociedade afora. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- MAIA, F; MENDONÇA, L; STRUCHINER, M. Blogs e ensino de Ciências: Um estudo exploratório. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6. 2007, Florianópolis. **ANAIS**. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007.
- MANCIBO, D. **Tecnologia na Educação**: uma questão de transformação ou de formação. Campinas, SP: Alínea, 2009.
- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCELO, C. A formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.
- MARTINS, R. de A. Sobre o papel da Ciência no Ensino. **Boletim da SBHC**, Campinas/ São Paulo, n.09, p.3-5, ago., 1990.
- MORAES, A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa de formação. Manaus, AM: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed.rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. **Entrevista TVE Brasil, Programa Um salto para o futuro**, 2001. Disponível em: < <http://goo.gl/sFwzvR> >. Acesso em: 10 jan. 2015.

OLABUENAGA, J. I.R; ISPIZUA, M. A. **La descodificación de la vida cotidiana-métodos de investigación cualitativa**. Bilbao: Universidade de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.21, n. 70, p. 40-62, abr.2000. Disponível em < <http://goo.gl/U3SvUF> >. Acesso em: 30 out. 2015.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Ed. revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, L. **Magistério primário numa sociedade de classes: Estudo de uma ocupação em São Paulo**. São Paulo: Pioneira, 1969.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN (Org) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINNA, D.M.S. **Animadas personagens brasileiras: A linguagem visual das personagens do cinema de animação contemporâneo brasileiro**. Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Artes e Design da PUC-Rio Pontifícia. Disponível em < <http://goo.gl/r9kz9r> >. Acesso em 25 de out.2015.

PROJETO DE MESTRADO EM ENSINO TECNOLÓGICO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Manaus, AM, 2012. In: **Plataforma Sucupira**. Disponível em <<https://goo.gl/PEkuRm>>. Acesso em: 09 out., 2015.

RAUPP, D; EICHLER, M.L. A rede social Facebook e suas aplicações no ensino de Química. **Novas tecnologias na educação**, v.10, nº 01, julho, 2012. CINTED-UFRGS. Disponível em <<http://goo.gl/XiKxDg>>. Acesso em: 09 out. 2015.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa: A intriga e a narrativa histórica**. São Paulo: wmf martins fontes, 2010.

ROMANELLI, O. História da Educação no Brasil 1930 -73. Petrópolis: Vozes, 1978. In: SILVA, V. R. da; MOURÃO A. R. B. **A Educação Profissional na Região Norte: Reflexões e Críticas**. Manaus: Edua: 2013.

SACRISTÁN, J.G. **Tendências investigativas na formação de professores** (Transcrição e tradução de José C. Libâneo). In: ANPED, 19ª Reunião Anual. Minas Gerais, 1996.

SERÁFICO, J.; SERÁFICO, M. A. Zona Franca de Manaus e o capitalismo no Brasil. **Revista Estudos Avançados**. Vol. 19, n. 54, p. 99-113, 2005. Disponível em <<http://goo.gl/XuMHOR>>. Acesso em 10 ago. 2015.

SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem online- Fundamentos, interfaces, dispositivos, relatos de experiência**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. Disponível em <<https://goo.gl/HoqvMu>>. Acesso em 10 de out. 2015.

SOUZA, E.C. (Org). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan. /abr. 2006. Disponível em< <http://goo.gl/8kL9to>>. Acesso em: 04 out. 2015.

_____. Autobiografias, histórias de vida e formação: Pesquisa e ensino. NASCIMENTO, A.D., ETKOWSKI, T.M., (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em <<http://goo.gl/13HbfM>> acesso em 03 mar. 2015.

SOUZA, E.C.; GALEGGO, R. C. **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto) biográficas- apresentação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

THOMPSON, A. Reconstituindo a memória: questões sobre a memória oral e as memórias. **Projeto História**. São Paulo, v.15, p.51-84, 1997. Disponível em < <http://goo.gl/scZvA1>>. Acesso em 20 dez. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

UNICEF. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília, DF: UNICEF, 1990.

VEENMAN S. Perceived Problems of beginning teachers. **Review of Educational Research Summer**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em <<http://goo.gl/XP2YyQ>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

VERASZTO, E.V.; GARCÍA, F.G. Interatividade e Educação: reflexões acerca do potencial educativo das TIC. **Interciência & Sociedade**. Mogi Guaçu: Faculdade Municipal Franco Montoro, v. 1, n. 1, p. 85-96, 2011. Disponível em<<http://goo.gl/C5AoJB>>. Acesso em 20 dez. 2014.