

## NARRATIVAS DE PROFESSORAS DO CAMPUS UFAM “VALE DO RIO MADEIRA” (HUMAITÁ-AM-BRASIL)

Eliane Regina Martins Batista

**RESUMO:** Ouvir a voz dos professores e professoras é imprescindível para compreendermos o processo de formação e docência no ensino superior. A partir disso, realizamos uma pesquisa com três professoras do Campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas com o objetivo de compreender os desafios vivenciados pelas professoras na prática docente no contexto amazônico. A singularidades desta investigação conduziu nossa opção pela pesquisa autobiográfica que permitiu ouvir as narrativas das professoras sobre o ingresso na docência, o relacionamento professor e alunos, as metodologias de ensino, as dificuldades no exercício da docência. Os achados nos permitem considerar que a iniciação na docência envolveu diferentes instituições públicas e privada, turmas diferentes, níveis de ensino, espaços e sujeitos; as professoras assumem o compromisso efetivo com a formação de seus alunos a partir de uma relação mutua de respeito, diálogo e escuta; há desafios e dificuldades vivenciados na docência, destacando-se a estrutura física e material do local de trabalho.

**Palavras-chave:** narrativas de professoras, prática docente, desafios, docência.

**RESUMEN:** Escuchar la voz de los maestros y profesores es fundamental para comprender el proceso de formación y docencia en educación superior. De esta forma, realizamos un estudio de tres profesores de la madera río Valle Campus Federal Universidad de Amazonas con el objetivo de entender los desafíos experimentados por los profesores en la enseñanza práctica en la Amazonia. Las singularidades de esta investigación llevó a cabo la búsqueda de la opción que permitía oír la narración autobiográfica de los profesores acerca de la entrada en la enseñanza, la relación profesor y alumno, metodologías de enseñanza, las dificultades en el ejercicio de enseñanza. Los resultados permiten considerar que la iniciación en la enseñanza de diferentes instituciones públicas y privadas involucradas, diferentes clases, niveles de educación, espacios y materia; docentes asumir el compromiso efectivo con la formación de sus alumnos de una relación mutua de respeto, diálogo y escucha; Hay retos y dificultades en la enseñanza, con énfasis en la estructura física y material del lugar de trabajo.

**Palabras claves:** narrativa de profesores, práctica docente, desafíos, enseñanza.

## Introdução

O reconhecimento da educação como histórica e socialmente produzida precisa ser concebida enquanto pressuposto necessário no *ser* e no *fazer* da docência. O que significa tomar o professor na sua condição concreta de vida, marcada por uma trajetória cultural, contextual e relacional, conforme propõe Cunha (2005).

A docência é uma atividade complexa, que exige formação acadêmico-científica que possa dar conta das condições singulares de seu exercício, a qual poderá proporcionar a compreensão do espaço educativo, sobretudo, com momento de reflexão sobre as práticas, bem como, a concretização de uma educação que possibilite a autonomia dos alunos.

Na contemporaneidade, segundo Azzi (2007), os professores na heterogeneidade de seus trabalhos, estão sempre diante de situações complexas, para as quais precisam encontrar respostas que resolvam as problemáticas da profissão docente, as quais, dependendo do contexto, podem facilitar ou dificultar a prática docente.

A complexidade docência, nos permite concordar com Cunha (2004) ao afirmar que a docência precisa superar a visão da perspectiva da racionalidade técnica, que a considera como um campo de aplicação de fórmulas e técnicas sustentadas pelo conhecimento científico. Por isso, entende-se que os caminhos trilhados pelas professoras na docência não podem estar restritos ao conhecimento científico, mas articulados ao conhecimento pedagógico e à experiência. Para Isaia (2006), a docência engloba as atividades desenvolvidas pelos professores que estão orientados tanto para a formação de seus alunos, como para a sua própria.

Tais atividades são regidas tanto pelo mundo de vida quanto da profissão e estão alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e em vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato de as atividades docentes não se esgotarem na dimensão técnica, mas remeterem ao que de mais pessoal existe em cada professor. (p. 76)

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 2594-8806

Entendemos que a docência se configura como um espaço importante no processo de formação de professores, que vai além da formação em cursos de graduação, sobretudo, precisa considerar os diversos espaços que constituem o fazer dos professores.

Ao considerar a complexidade da docência realizamos uma pesquisa com três professoras<sup>1</sup> do Campus Vale do Rio Madeira, com o objetivo de *compreender os desafios vivenciados pelas professoras na prática docente*.

Para a realização desta pesquisa optamos pela pesquisa autobiográfica, o uso dessa metodologia, se justifica porque entendemos ser primordial dar voz as professoras, a fim de que, ao narrar, consigam refletir sobre a própria vida, pois a reflexão sobre o vivido pode apontar pistas para transformar a prática pedagógica, conforme alerta Moraes (2000) ao realçar que não basta dar voz ao professor, é necessário ajudá-lo a refletir sobre as nuances que teceram essa formação, oportunizando momentos em que, a partir da reflexão, seja possível enxergar com mais clareza e consciência *quê e como* ele (a) se fez ou vem se fazendo professor (a).

Neste trabalho abordamos os aspectos que se destacaram nas narrativas das professoras: o ingresso na docência; o relacionamento professor e alunos; as metodologias de ensino; as dificuldades no exercício da docência.

### **Ingresso na docência**

Os caminhos trilhados pelas professoras para formar-se estão imbricados em diferentes experiências, construções, desafios e possibilidades que fundamentam a caminhada docente. Em suas histórias, o início da atuação no magistério desenvolveu-se em escolas públicas municipais e estaduais.

A professora Tereza revelou que começou a trabalhar com uma turma seriada. Nessa escola havia preocupação com a formação docente. Em razão disso, os professores se reuniam para estudar. Isso lhe proporcionou crescimento em relação ao seu desenvolvimento profissional, conforme pode ser observado neste fragmento da narrativa:

---

<sup>1</sup> As professoras foram denominadas de Tereza, Ana e Maria para preservar a identidade. As falas das professoras estão em itálico para diferenciar dos autores.

*[...] trabalhei inicialmente com as séries do ensino fundamental, trabalhava com 1ª, 2ª que na época era seriado, alfabetizei muita criança durante cinco anos da minha vida. Nós tínhamos um grupo de professores nessa escola e fazíamos estudos, muitos autores da área da pedagogia aprendi dos estudos que nós tínhamos com a coordenação pedagógica dessa escola, era uma escola do governo, mas que você chegava lá e era uma escola muito organizada, tudo muito no lugar, era uma escola modelo vamos dizer, e não só pela aparência física de escola, pela estrutura física, mas principalmente por essa questão dos professores se reunirem para estudar.*

A professora Ana evidencia que seu ingresso no magistério se deu em função da carência de professoras, trabalhando nas séries iniciais do ensino fundamental, no município de Humaitá-Amazonas.

*Concluí o magistério em 1992 e no ano seguinte fui convidada pela Diretora da Escola Estadual [...] para assumir uma turma de segunda série, já que na época havia carência de professores. Lembro-me como se fosse hoje, do primeiro dia de aula, as ansiedades, as incertezas e as inúmeras dúvidas sobre minha prática pedagógica, mas com o passar do tempo e o convívio com os alunos e outros professores, que gentilmente me transmitiram um pouco de suas experiências, tudo foi ficando mais fácil.*

Para a professora Ana, o momento inicial na docência foi de muitos questionamentos em relação a sua prática pedagógica, mas a convivência com os alunos e com os demais professores é apontada como fator que contribuiu para adquirir mais segurança e exercer à docência.

A preocupação da professora Maria, o início da docência, se direcionou para o envolvimento em atividades que a escola oferecia para a comunidade, também participava constantemente de cursos formação.

*[...] comecei a lecionar para o ensino fundamental, de primeira a quarta série, em uma escola Municipal chamada [...]. Nessa escola permaneci trabalhando por dez anos. Durante esse tempo, procurei me envolver em atividades sociais e pedagógicas oferecidas à comunidade e também participei de diversos cursos de formação e aperfeiçoamento didático-pedagógico.*

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 2594-8806

Podemos considerar que a entrada na carreira docente aparece nas histórias das professoras demarcada pelas mesmas características identificadas por Huberman (2007), ou seja, elas falam do início da docência como descoberta, evidenciam entusiasmo inicial, experimentação, exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula e seus alunos) por se sentir parte de um determinado corpo profissional. Esse autor também indica que esse momento é marcado por incerteza, insegurança, dúvidas, e isso também aparece na história da professora Ana, citada anteriormente.

As narrativas das professoras demonstraram que a entrada na carreira foi no ensino fundamental, depois, se ampliou para o ensino médio, e, atualmente, exercem à docência no ensino superior, como mostra esse fragmento: [...]. *Hoje trabalho na universidade, sou do colegiado de letras e ministro disciplinas de língua portuguesa [...] (Maria).*

Com prosseguimento na carreira, já no ensino superior, a professora Ana expressa em sua narrativa a sua inquietação e o seu compromisso com a aprendizagem dos alunos, em desenvolver suas capacidades para transformar as situações com que vão deparar-se na profissão e na vida.

*[...] trabalhando com graduação também no curso de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da UFAM, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá [...] tenho que ajudar a formar, tenho o compromisso com a sociedade, de formar bons professores de língua portuguesa que sejam agentes transformadores na sociedade que nós vivemos, me sinto responsável por isso [...].*

Nas falas das professoras destaca-se que o percurso de formação para a docência tem como contexto as instituições formais (escola/universidade). Esses espaços/lugares são demarcados como momentos significativos no processo de formação. Apesar de muitos anos na docência na educação básica e da experiência com os enfrentamentos diários, as professoras ainda estão iniciando os primeiros passos no ensino superior, revelam que estão procurando sempre aprimorar a prática pedagógica, e, sobretudo, estão comprometidas com a formação dos alunos.

Huberman (2007) considera que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos, alguns profissionais percebem esse processo de forma linear, mas outros identificam patamares, regressões, becos sem saída,

momentos de arranque e descontinuidades. Para o autor, em se tratando da carreira pedagógica, a construção é, essencialmente, permeada de momentos, espaços e situações complexas, inusitadas e singulares que ao longo do percurso profissional, são vivenciadas de forma diferentes pelos sujeitos.

Dentre essas vivências na carreira docente, as professoras destacam o relacionamento professor e alunos como relevante no processo educativo, afinal como diz Freire (1996) não há docência sem discência.

### **No percurso da docência o relacionamento professor e aluno**

Um dos aspectos que fazem parte desse processo é o relacionamento professor e alunos, crucial no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No entendimento da professora Tereza precisa ser aberto, de proximidade e interação.

*[...] o relacionamento com os meus alunos, ele sempre foi um relacionamento aberto, um relacionamento de interação, um relacionamento onde pudesse sempre estar em contato, um relacionamento muito próximo, acho que posso caracterizar dessa forma. [...]. Então, posso dizer que sempre me relacionei muito bem com os meus alunos, e procurei, na medida do possível, me mostrar essa figura acessível, não simplesmente alguém que está ali para cumprir horário, para cumprir uma determinada função e só aquilo.*

Essas características indicadas pela professora Tereza se aproximam do que propõe Masetto (2003), ao afirmar que a relação entre os participantes do processo de aprendizagem, precisa ser vista como uma ação em equipe, voltada para a consecução dos objetivos educacionais, configurando-se uma dimensão importante que contribua para desenvolver entre professores e alunos, a corresponsabilidade pelo aprendizado, pela via do diálogo e do respeito.

De acordo com as professoras Ana e Maria, o diálogo se configura um elemento imprescindível no relacionamento professor-aluno, de escutar o que os alunos tenham a dizer sobre suas necessidades de aprendizagens.

*[...] manter esse diálogo, acho muito importante entre professor e o aluno, colocar, olhar, quando conversar, conversar sempre olhando nos olhos, mostrando que você é tão humano que comete erros e acertos quanto eles [...]* (Ana).

O diálogo é um instrumento imprescindível no ambiente educativo. Freire (1996) reconhece que ensinar exige a disponibilidade para o diálogo, momento este que o professor não deve se envergonhar de desconhecer algo, mas testemunhar aos outros a disponibilidade curiosa da vida, os seus desafios. Para o autor, o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura uma relação dialógica que se configura como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento.

A professora Maria acredita na abertura ao diálogo, mas também reconhece que é preciso saber ouvir e estimular os alunos para que expressem as suas dúvidas, inquietações, certezas e necessidades.

*Acho que as coisas não se dão dessa forma, tem que haver sim o conteúdo, a transmissão de conteúdos, mas também, o aluno tem que ter, eu creio que hoje tem que ser dado a ele a voz, ele tem que falar, ele também tem algo a trazer de conhecimento para poder interagir, e isso, vai criar o diálogo, uma abertura para o diálogo entre alunos e professores. E isso, vai facilitar o conhecimento, a transmissão desses conhecimentos, a construção desses conhecimentos, o aluno vai ver no professor uma pessoa em quem ele pode confiar, em quem ele pode chegar e perguntar as coisas e não apenas um repassador, um ditador [...]* (Maria).

A partir desse fragmento percebemos que o diálogo e a escuta podem ser elementos que ajudam a professora melhorar e redimensionar a ação docente, essencial no processo educativo. O que nos permite concordar com Freire (1996) ao afirmar que não é falando aos outros de cima para baixo, como se o professor fosse o único, detentor da verdade a ser transmitida que o fazer docente se constitui, o autor enfatiza que o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessárias ao aluno, em uma fala com ele.



## No percurso as metodologias de ensino

As professoras falaram sobre a forma como ensinam, destacando a relevância da metodologia na aprendizagem dos alunos. Duas das professoras pesquisadas, ao falarem sobre sua forma de ensinar, enfatizaram a necessidade de ser uma figura acessível aos alunos. De acordo com elas, deve haver uma relação de interação, de respeito ao educando e a sua aprendizagem. Essa postura é necessária se entendermos o ensino, como enfatiza Rios (2008) é uma prática social específica que se dá no interior do processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada. Ana diz ser acessível aos alunos e Maria estar sempre aberta aos questionamentos:

*Procuro ser acessível aos meus alunos, e espero sempre que eles tirem dúvidas sobre as suas dificuldades, faço o possível para chegar ao aluno e não ter, não subir em um pedestal e nem olhá-lo, como muitas vezes, vi muitos professores olharem os alunos de cima para baixo, e procuro sempre estar no mesmo nível que eles (Ana).*

*[...] dando abertura ao debate a questionamentos, a fala do próprio aluno para a construção do conhecimento, porque a meu ver o conhecimento se constrói dessa forma, interagindo como o aluno, e não só naquele modelo fechado onde o professor transmite, só o professor é o conhecedor, o detentor do conhecimento [...] (Maria).*

Além da professora Maria, também Tereza defende que o aluno precisa ser visto como ativo, por isso, valoriza o seu progresso no processo educativo. Além disso, acredita no seu potencial, por essa razão, incentiva sua participação. De acordo com Freire (1996), dessa maneira, aprender se torna uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição.



*[...] eu procuro pautar a minha abordagem talvez um pouco relacionada com o que vivi um pouco na graduação, mas não tanto na graduação, mas como na experiência que tive durante o curso de inglês [...] dentro do curso nós fazíamos essa abordagem comunicativa, onde o importante é que o aluno se sinta à vontade desde o primeiro momento, apto a se comunicar em língua inglesa, não importando inicialmente se ele vai pronunciar certo, se ele vai pronunciar errado, o importante é que ele se sinta seguro, então acho que é um dos eixos da minha ação como professora ser essa incentivadora do meu aluno, dizer que ele é capaz, [...].*

Esse entendimento, evidenciado na fala da professora, reforça o posicionamento de Rios (2008) ao dizer que o ensino se caracteriza como uma ação que se articula à aprendizagem, por isso é impossível desvincular as duas dimensões. Se pensarmos o ensino como uma construção e reconstrução de conhecimentos e valores, ele ganha sentido na articulação dialética com o processo de aprendizagem.

A preocupação da professora Ana, manifestada nas falas abaixo, direciona-se para o acompanhamento dos alunos, principalmente em relação aos estágios, para que eles possam ter um encontro orientado com a realidade que irão trabalhar,

*[...] procuro acompanhá-los, principalmente, porque também sou professora de estágio, mostrar para eles a realidade de sala de aula, então, eles sempre estão fazendo esses tipos de pesquisa, estou sempre procurando ver realmente o que está acontecendo em sala de aula.*

A professora Maria, ao falar de sua forma de ensinar, evidencia que adota uma postura mediadora, possibilitando a interação e participação dos alunos, o que poderá favorecer a construção do conhecimento.

*Metodologia em sala de aula, a questão de dar abertura para que ele fale também, o professor não ser apenas o transmissor de conhecimento, mas o mediador, mediador que fala, mas que também ouve e o aluno alguém que ouve mas que também tem acesso, tem voz, pode falar, pode se pronunciar, e as aulas dessa forma, são pautadas na aula expositiva de conteúdos programáticos que fazem parte do currículo, mas também, discussões, debates e seminários, dessa forma.*

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 2594-8806

Essa atitude assumida pela professora Maria se aproxima do que Masetto (2003) considera como mediação pedagógica, na qual o professor se coloca como incentivador ou motivador da aprendizagem, situando-se como uma ponte entre o aluno e sua aprendizagem.

Professora Tereza também reitera esse modo de ensinar que é apontado na fala de Maria, acima citada. Sua metodologia direciona-se para a participação dos alunos, que se inicia desde a elaboração dos materiais que serão trabalhados, privilegiando a interação e a colaboração entre os alunos. Nesse sentido, a posição de Cunha (2006) é esclarecedora: o professor que acredita no aluno, que está preocupado com a sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação exerce práticas de sala de aula de acordo com essa posição. Tereza parece seguir nessa direção:

*As metodologias que eu utilizava, isso ainda dentro desse início de profissão, então eram aqueles trabalhos que fazia mesmo com os alunos, nós produzíamos o material e fazíamos o alfabeto móvel, e tentávamos mostrar que nós poderíamos encontrar as letras em diversos lugares, trabalhávamos com jornal, com revista, recorte, colagem. [...] o que impera na questão da minha metodologia é essa questão da interação, da colaboração dos alunos entre si e eu com eles.*

As maneiras como as professoras relatam que ensinam, vão ao encontro do posicionamento de Freire (1994) ao dizer que, nas condições verdadeiras de aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos de construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito desse processo. Portanto, as metodologias não se reduzem, apenas, ao uso de técnicas e recursos utilizados. Vão além disso, visto que os modos de ensinar e tudo que envolve tal ação são reveladores do compromisso efetivo do professor com os alunos, por isso, precisa haver coerência entre o que pensa e o que faz.

## As dificuldades no exercício da docência

No exercício da docência as professoras contam que enfrentam muitas dificuldades. Uma delas, a professora Ana, faz referência aquelas relacionadas ao ambiente de trabalho com os colegas, os quais são diferentes e possuem posições e opiniões diferentes das suas. “[...] *you* enfrenta dificuldades, muitas vezes, no convívio com os seus colegas, até mesmo porque não percebemos que as pessoas têm pensamentos e ideias diferentes dos seus [...]”.

Essa preocupação vai ao encontro do que Imbernón (2008) destaca sobre o convívio e a relação entre os professores. De acordo com o autor, existem confrontos entre diferentes formas de entender a educação e a sociedade, mas, o desafio do trabalho conjunto entre os professores precisa apontar para a tolerância e a compreensão dessas diferenças.

A professora Maria fala de duas dificuldades inter-relacionadas: a primeira refere-se a faixa etária dos alunos; e a segunda a sua motivação, tendo em vista que muitos são alunos jovens demais para ingressar em um curso de graduação e assumir as responsabilidades inerentes a esse nível de ensino. A imaturidade, de acordo com ela, pode ser uma das causas do desinteresse pelos estudos, e a outra talvez seja porque fazem a graduação como uma obrigação a ser cumprida. A professora aponta como outra dificuldade o fato de ter turmas e alunos diferentes, e, às vezes, essa diversidade torna o trabalho mais difícil. Mas, a professora destaca também, a presença de alunos dedicados, comprometidos e com objetivos definidos ao cursar a graduação.

*Alunos que estão lá por motivos bem diferentes, alunos dedicados, que estão lá realizando um sonho, um desejo de fazer o curso de letras, alunos jovens e imaturos que estão lá, porque a mãe queria que ele fizesse o vestibular, fez por obrigação. E então, falta um pouco de maturidade nesses alunos, salas e turmas, pessoas muito diferentes, com as quais a lidamos, então, não temos, às vezes, as mesmas respostas que esperamos e nem poderíamos ter. Então isso se torna às vezes, pode ser taxado de dificuldade [...].*

Além das dificuldades acima, a professora Maria percebe como outra dificuldade a estrutura física do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. De acordo com ela,

a realização do trabalho docente, enfrenta obstáculos porque o espaço é inadequado, portanto não facilita o trabalho do professor nem dispõe de ambiente de estudo adequado para os alunos.

*[...] as dificuldades que enfrentamos nesta relação, nesta questão de docência, posso citar também a questão física, estamos hoje em um instituto recém implantado, não temos condições adequadas também para o nosso trabalho, alunos que não têm espaço, o único espaço que eles têm na universidade é a sala de aula e uma cadeira pra cada um, uma cadeira e uma mesa pra cada um. E nós, professores, também, que ficamos driblando tempo e local seja para planejar a aula, para atender aluno, e a maioria das coisas que preparamos tem que ser em casa à noite, porque na própria universidade não tem espaço, não tem uma sala onde a gente possa sentar, para trabalhar, para estudar e isso dificulta o nosso trabalho [...].*

Tereza reitera o relato de Maria quando aponta a falta de estrutura adequada para os alunos estudarem, principalmente em relação ao escasso acervo da biblioteca que não atende as necessidades dos alunos.

*[...] quando eu vim pra cá trabalhar com o ensino superior, a gente percebe que a própria configuração do lugar ainda passa por diversas dificuldades, e se a gente for olhar na biblioteca os livros que tem, pelo menos na área de língua inglesa, são mínimos, não é algo que ofereça um suporte para os 200 (duzentos) alunos que tem no curso, [...].*

Continua acrescentando que não há materiais necessários para ministrar suas aulas, e trabalhar adequadamente com os alunos. Ainda, considera como outra dificuldade a ausência de uma ligação mais estreita dos professores, da direção do instituto em Humaitá e da administração geral da UFAM Manaus, para verificar as necessidades reais dos cursos de graduação, para solicitá-los em tempo, para não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

*Ministrei uma disciplina recentemente que precisava de um laboratório de línguas, diferente do que muita gente pensa, nós precisamos de um laboratório onde os alunos possam cada um ali na sua cabine, senão para os 50 (cinquenta) alunos, mais pelos menos 25 (vinte e cinco) possam usufruir disso, com som, com fone de ouvido, com toda uma situação. Tive que ministrar uma disciplina para mais de 50 (cinquenta) alunos com uma caixa de som e com material que adquiri, porque a universidade não dispunha, [...]. [...] mas a questão que digo é que ainda falta um pouco essa ligação com a instituição para gente poder sanar algumas dificuldades, porque é claro que é importante o professor ter seu próprio material, dispor disso na sua biblioteca particular, mas em contrapartida a instituição poderia ver algumas situações, mas pode depender de solicitação, não foi solicitado, então, a gente entende como dificuldade [...] (Tereza).*

As professoras, em seus relatos, falam sobre a estrutura física do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente como inadequada, talvez estejam referindo-se ao fato de funcionar em um prédio antigo que não tem capacidade para atender as necessidades dos cursos em funcionamento. Esta é uma situação também evidenciada por Cunha (2006): as condições de trabalho foram apontadas pelos professores do seu estudo, como fator de dificuldade. Afora o local inadequado para realizarem as atividades acadêmicas, também citam a falta de material disponível e especialmente bibliotecas.

Além de dificuldades enfrentadas quanto à estrutura física e aos recursos materiais, as professoras pesquisadas, também, referem-se àquelas ligadas à formação adequada e de qualidade para trabalharem no ensino superior. As professoras revelaram em suas falas que, a graduação e a especialização não as prepararam de forma desejável para exercer a docência nesse nível de ensino. Elas não se sentem preparadas para responder aos desafios da docência. Isso pode ser verificado nos fragmentos abaixo:

*Existem dificuldades de várias naturezas. Primeiro, a questão da formação ou falta de formação, até pouco tempo atrás, eu dei aula na graduação, como professora de graduação, tendo apenas, graduação e especialização. Eu própria reconheço que essa é uma formação deficiente para esse nível de ensino [...] (Maria).*

*[...] minha formação inicial não sei se me preparou muito para a docência no ensino superior, eu tenho quase certeza que eu caí um pouco que de pára-quedas na universidade, então eu não tive essa preparação de docência de ensino superior, algumas vezes cheguei até a me questionar sobre o quê que eu estou fazendo aqui na universidade [...] Ana.*

A professora Tereza nos fala que, apesar de não ter sido preparada para docência no ensino superior, busca na prática um melhor fundamento para atuar nesse nível:

*[...] minha formação inicial seria a formação da graduação, de certa forma me preparou em parte para o ensino superior, mas que eu acredito que na verdade realmente tenha me preparado, quando eu digo, coloco esse preparado entre aspas, porque até hoje estou procurando tentar, uma melhor maneira de dar uma cara mesmo de ensino superior para o trabalho que faço. Eu acho que realmente foi a minha prática de sala de aula, [...].*

Em relação a isso, Pérez Gómez (1992) afirma que no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

As falas revelam que as docentes ingressaram no ensino superior possuindo a formação em nível de graduação e especialização. Esse fato se aproxima dos estudos de Giolo (2006) ao verificar que um número significativo de professores ainda não possui a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, conforme está estabelecido no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394/96, ao iniciarem à docência no Ensino Superior.

O pouco preparo para uma atuação de qualidade vem sendo um dos pontos emergentes principalmente diante das transformações na sociedade. Com a intensidade do desenvolvimento científico - tecnológico, as mudanças climáticas e econômicas apontam para as novas responsabilidades que o ensino superior brasileiro e os professores são convocados a assumir. Além de formar o profissional competente e ético, precisa haver uma preocupação em formar o cidadão.

Pachane e Pereira (2003) acreditam que as transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, assim como as mudanças nos campos das diversas ciências, inclusive da educação levam-nos a repensar a formação que vem sendo oferecida aos futuros professores universitários, bem como, aqueles que já exercem suas funções no ensino.

A formação de professores pressupõe a necessidade de políticas que assegurem o compromisso efetivo com a docência. Esta não pode ser encarada como uma ação mecânica, mas, sobretudo, uma atividade complexa que os professores realizam com o

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 2594-8806

objetivo de formar cidadãos comprometidos com a sociedade. Ao reconhecer a docência como uma ação complexa, entendemos, por essa razão, que os professores necessitam de conhecimentos específicos relativos ao conteúdo, experiência e formação pedagógica para exercê-la com mais segurança (PIMENTA, 2007; PIMENTA, ANASTASIOU, 2002).

A preocupação com um preparo adequado para atuarem no ensino superior emergiu nas histórias contadas pelas professoras. Tal preocupação vai ao encontro do que Masetto (2003) defende: os professores começaram a se conscientizar de seu papel docente, o qual exige capacitação própria e específica, ou seja, capacitação pedagógica e isso não se restringe a ter um diploma.

A formação pedagógica também foi elencada nas histórias contadas pelas professoras Ana, Tereza e Maria. Para a professora Ana, “[...] *é exatamente nesse momento da formação pedagógica que o professor, ele vai ter consciência da sua atuação, de sua importância na sociedade [...]*”. Acrescenta, ainda, que quando o professor não teve oportunidade de ter acesso a formação pedagógica poderá ter dificuldades ao ensinar seus alunos, dificultado o processo de construção do conhecimento. Segundo Castanho (2007), o professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão, isso redundando em muitas situações ruins no ensinar e aprender. Disso pode ser entendido que a não exigência da formação pedagógica para o profissional que vai atuar como professor pode resultar na desqualificação desses profissionais diante da atividade que irão realizar, a docência.

Ana e Maria revelam ainda que, no exercício docente, a formação pedagógica é essencial para poder mobilizar estratégias de ensino, entender as diferenças entre os alunos, como também, poder trabalhar de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada um. Dessa maneira, seria necessário recorrer às questões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem para que os objetivos educacionais do ensino superior sejam realmente alcançados. Assim entendem Ana e Maria:



*[...] essa formação pedagógica é importante sim, é ela quem nos dá suporte para lidar com situações de ensino, de aprendizagem em sala de aula, como lidar com essas questões diante do aluno, com certeza serão suportes, serão ferramentas, que ajudarão muito para isso, tanto é que, é algo que eu gosto e sinto falta no mestrado, dessas discussões voltadas para essas questões [...]* (Maria).

*E no exercício da docência ainda mais essa importância [...] porque ele não vai atuar, principalmente o professor, só com alunos que vão tirar nota dez, mas vai atuar com alunos notas oito, aqueles que vão tirar notas baixas, e ele precisa disso, para poder adequar o seu ensino e ajudar o aluno a alcançar o objetivo que é aprender [...]* (Ana).

Diante do exposto, percebe-se que a formação pedagógica é pontuada como um aspecto relevante pelas professoras. Pachane (2006) também enfatiza essa relevância e considera, ainda, que a formação pedagógica precisa ocupar seu espaço nas instituições de ensino superior, entretanto, não pode ser trabalhada na formação do educador aleatoriamente, pois é imprescindível que possa abranger os processos inerentes as áreas de saber, da docência e a dinâmica institucional. Daí apreende-se que no exercício da docência, os professores necessitam de formação específica, domínio da área de conhecimento teórico e conceitual, e também, do conhecimento pedagógico. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a preparação da docência para o ensino superior implica:

*[...] uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução de sua experiência pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar. O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outras ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivo, são desafios metodológicos na preparação pedagógica dos docentes universitários (p. 250-251).*

Concordamos com as professoras que a formação pedagógica se constitui como um componente relevante para a atuação do professor, a fim de que se compreenda a

dinâmica da sala de aula, do processo de ensino e aprendizagem, bem como os diferentes alunos e suas peculiaridades.

A professora Maria se ressentia da falta de discussões ou disciplinas sobre a formação pedagógica, no curso de mestrado.

*[...] não temos debates e discussões girando no conhecimento, como voltar, como eu que sou professora, como empregar em sala de aula, claro que eu vou empregar, claro que vai mudar minha postura e minha posição como professora frente às disciplinas, seja de literatura, de teoria ou de língua portuguesa com certeza vai me engrandecer muito, estou crescendo muito, mas dizer que teve uma disciplina, uma discussão propriamente dita pra isso, para sala de aula, para o ensino como eu tive na graduação, metodologia do ensino língua portuguesa, não, no mestrado eu não tenho [...].*

Masetto (2003) reitera essa situação exposta pela professora Maria, esclarecendo que na realidade os cursos de pós-graduação *stricto sensu* trabalham muito bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação docente. No entanto, o autor questiona se os conteúdos e atividades necessárias para formar o pesquisador são suficientes para afirmar que a pós-graduação forma adequadamente o docente para atuar no ensino universitário.

Essa realidade é evidenciada pela professora Maria, ao afirmar que a pós-graduação está mais direcionada para formar o pesquisador, pois, não há abordagens especificamente voltadas para a docência, mas exclusivamente para a pesquisa. “Então, o mestrado que eu faço hoje não teria esta formação para docência, está voltado para o estudo teórico e formação do pesquisador [...]”.

Com isso, não se está negando a importância de formar o pesquisador. Nosso entendimento é o de que a pesquisa é uma dimensão tão importante na formação, quanto a dimensão pedagógica. Leite e Ramos (2007) enfatizam que é urgente e necessária uma formação para o exercício docente que possibilite identificar, rever e redimensionar conceitos.

Sendo assim, a relevância da formação pedagógica se expressa pela condição que o professor assume na docência, na qual estabelece relações de ensino e aprendizagem, mediando o conhecimento.

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 2594-8806

A professora Tereza considera a formação pedagógica imprescindível para todos os profissionais que exercem a docência, ou seja, os professores, independente dos conteúdos ministrados e da área de atuação. “[...] independente da área se a formação é para professor, essa formação pedagógica ela deve ser tão importante quanto a aquisição do conhecimento específico”. De acordo com Behrens (1998):

O alerta que se impõe, neste momento histórico, é de que o *professor profissional* ou o *profissional liberal professor*, das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor (p. 61, grifo da autora).

Outro aspecto que aparece nas histórias das professoras e merece destaque é o que está expresso no que a professora Tereza enfatiza:

*O professor, não pode parar nunca, quem escolheu ser professor tem que também, além de ser um profissional, ele tem que ser um estudante profissional, ele tem sempre que estar em busca de conhecer novas coisas, de poder ter essa formação pedagógica, esse crescimento dentro da área que ele atua.*

Zabalza (2004) também reconhece que o exercício da profissão docente requer sólida formação, não apenas nos conteúdos específicos, como também, nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas atividades e variáveis que caracterizam a docência.

Diante do exposto, percebemos que as professoras Ana, Maria e Tereza reconhecem que, para exercer a docência no ensino superior, é importante uma formação específica para atuar na profissão de professor. Mesmo que sejam profissionais de diferentes áreas, necessitando de conhecimentos específicos da área de atuação, tanto quanto daqueles específicos ao exercício da docência.

## Considerações Finais

O processo de formação e docência das professoras envolveu diferentes instituições públicas e privada, turmas diferentes, níveis de ensino, espaços, sujeitos e relações, além de alguns momentos de questionamentos e dificuldades vivenciadas no ingresso na docência, as quais foram ultrapassadas com muita determinação e coragem.

O compromisso com a formação dos alunos se funda em dois aspectos que sobressaem nas narrativas, a relação professor e alunos e as metodologias de ensino. Há evidências de que as professoras buscam através do respeito, da abertura, da interação, do diálogo e da escuta melhorar o processo de ensino e aprendizagem o que se efetiva no desenvolvimento dos estágios e prática docente.

Diante dessas dificuldades apontadas pelas professoras, destacamos que é necessário haver o compromisso institucional com a formação de seus professores, não ficando limitada a pós-graduação *stricto sensu*, mas a implementação de programas de formação que atenda os interesses e necessidades que os professores enfrentam no ensino superior. Além disso, é urgente o compromisso institucional com a docência no ensino superior, os professores também precisam de estrutura física e material para poder exercer seu trabalho.

## Referências

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO Marcos T (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIOLO, Jaime. Os docentes da educação superior brasileira. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal. Editora Porto, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. – São Paulo: Summus, 2003.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leituras em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2000.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 2594-8806

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para professores universitários. **Revista Iberoamericana de Educación. Septiembre-diciembre.** 2003.

PÉRES GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** 1. ed. Dom Quixote. Lisboa. 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** – São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**Recebido: 20/5/2019.**

**Aceito: 26/6/2019.**

**Sobre a autora e contato:**

**Eliane Regina Martins Batista** - Doutora em Educação em Ciências e Matemática, Professora Adjunta do Curso de Pedagogia, atuando na graduação e pós- graduação, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá-Amazonas (Brasil).

**E-mail:** anne\_tista@hotmail.com