

**Aspectos da constituição do professor doutor na Amazônia no século XXI: pontos e contrapontos**

**Aspects of the teacher PhD's constitution in the Amazon in the 21st century: points and counterpoints**

**Aspectos de la constitución del profesor doctor en la Amazonia en el siglo XXI: puntos y contrapuntos**

**Antonia Ediele de Freitas Coelho**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4715-4595>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: [ediele.freitas@gmail.com](mailto:ediele.freitas@gmail.com)

**Willa Nayana Corrêa Almeida**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1449-9266>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: [willa.almeida@hotmail.com](mailto:willa.almeida@hotmail.com)

**João Manoel da Silva Malheiro**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2495-7806>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: [joaomalheiro@ufpa.br](mailto:joaomalheiro@ufpa.br)

Recebido: 05/01/2019 | Revisado: 31/01/2019 | Aceito: 02/02/2019 | Publicado: 25/02/2019

**Resumo**

O propósito desta pesquisa é analisar aspectos que se relacionam a constituição do professor doutor na área de educação no século XXI na Amazônia Legal. Com isso, procuramos discorrer sobre as formações acadêmicas e experienciais, debater sobre vantagens e dificuldades de se constituir doutor, bem como dissertar sobre alguns pontos que sinalizam as atitudes, posturas, ações e práticas que o docente em educação deve assumir diante das realidades amazônicas. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, considerando que o foco desta investigação está em todo o processo de sua construção e não apenas nos resultados obtidos. Desenvolvemos ainda uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos relacionados a temática, considerando a contribuição de diversificados autores. Desta maneira, evidenciamos que a constituição do professor doutor neste século é um processo contínuo e complexo, que compreende formações, conhecimentos, práticas, competências, habilidades, atitudes e utopias

que propiciam movimentos de transformação nos diferentes contextos dos espaços amazônicos. Entendemos ainda que mesmo com as dificuldades que envolvem a atuação do professor na atualidade, a contribuição social e sua representação ainda são pontos que auxiliam na satisfação em se constituir professor doutor na Amazônia Legal.

**Palavras-chave:** Constituição docente; Atuação docente; Vantagens; Dificuldades; Contexto amazônico.

### **Abstract**

The purpose of this research is to analyze aspects that relate to the teacher PhD's constitution in the Legal Amazon in the 21st century. With this, we try to talk about the academic and experiential formations, to discuss about the advantages and difficulties of becoming a PhD, as well as to discuss some points that indicate the attitudes, postures, actions and practices that the teacher in education must assume before the amazonian realities. We performed a qualitative research, considering that the focus of this investigation is in the entire process of its construction and not only in the results obtained. We also developed a bibliographical research in books and scientific articles related to the theme, considering the contribution of diverse authors. In this way, we have shown that the teacher PhD's constitution in this century is a continuous and complex process, which encompasses formations, knowledge, practices, skills, abilities, attitudes and utopias that promote transformational movements in the different contexts of amazonian spaces. We also understand that even with the difficulties that involve the teacher's performance nowadays, the social contribution and its representation are still points that help in the satisfaction of being a teacher PhD in the Amazon.

**Key words:** Teaching constitution; Teaching practice; Benefits; Difficulties; Amazon context.

### **Resumen**

El propósito de esta investigación es analizar aspectos que se relacionan a la constitución del profesor doctor en el área de educación en el siglo XXI en la Amazonia Legal. Con eso, procuramos discurrir sobre las formaciones académicas y experienciales, debatir sobre ventajas y dificultades de constituirse doctor, y disertar sobre algunos puntos que señalan las actitudes, posturas, acciones y prácticas que el docente en educación debe asumir ante las realidades amazónicas. Realizamos una investigación de abordaje cualitativo, considerando que el foco de esta investigación está en todo el proceso de su construcción y no sólo en los resultados obtenidos. También desarrollamos una investigación bibliográfica en libros y artículos científicos relacionados con la temática, considerando la contribución de diversos autores. De

esta manera, evidenciamos que la constitución del profesor doctor en este siglo es un proceso continuo y complejo, que comprende formaciones, conocimientos, prácticas, competencias, habilidades, actitudes y utopías que propician movimientos de transformación en los diferentes contextos de los espacios amazónicos. Entendemos aún que incluso con las dificultades que envuelven la actuación del profesor en la actualidad, la contribución social y su representación todavía son puntos que auxilian en la satisfacción en constituirse profesor doctor en la Amazonia Legal.

**Palabras clave:** Constitución docente; Actuación docente; Beneficios; Dificultades; Contexto amazónico.

## 1. Introdução

Envoltos por uma conjuntura política, econômica, social e até cultural, ao longo dos anos temos percebido que a escolha da profissão docente não vem sendo muito motivada, que ser professor não tem se tornado uma tarefa simples. É bastante comum verificarmos que o estado e a sociedade veem nas instituições escolares uma válvula de escape, para as mazelas globais que os governos não conseguem solucionar (Ruivo; Sebastião; Rafael; Afonso & Nunes, 2008).

Nesse sentido, observamos que se almeja por instituições escolares inclusivas, em uma sociedade marcada pela exclusão, na qual até mesmo os professores veem seu ofício exigindo cada vez mais de sua capacidade pessoal e profissional, ainda que não ofereça estímulos satisfatórios para tal.

Diversificadas pesquisas realizadas demonstram as dificuldades docentes, a fragilidade de sua formação inicial e continuada, bem como as ideologias e valores que envolvem sua constituição. Nesse aspecto, Gonçalves (2000) aponta que a formação dos professores vem sofrendo um processo de reformulação, que está sendo direcionada pelo governo.

Estas reestruturações têm sido objetos de estudos que indicam a necessidade de análises constantes sobre a configuração teórica e prática da formação docente. Não obstante a isso, os professores doutores, que muitas vezes se configuram como formadores de professores, também são afetados por essas mudanças ou pela ausência delas.

Em relação a isso Mello, Almeida Filho & Ribeiro (2003) acrescentam que a formação do profissional no século XXI, sobretudo na Amazônia Legal<sup>1</sup>, necessita superar a existência de uma visão puramente instrumentalista ou tecnicista do conhecimento. Para além disso, se torna imprescindível conhecer e compreender os cenários formativos que envolvem a formação e atuação desses profissionais, que ao tornarem-se mestres e doutores assumem, em muitos casos, a tarefa de formar novos professores.

O cenário amazônico é considerado relevante para investigação, quando ressaltamos “a possibilidade de identificar contextos previstos e planejados que, em seu dever, passam a instituir características e identidades que não estão dissociadas das especificidades e multiplicidades sociais e culturais” (Matos & Gonçalves, 2014, p. 352-353).

As autoras destacam ainda que uma formação com qualidade de mestres e doutores, centrada em problemas que envolvem a educação específica da região, pode ser um pilar de apoio ao progresso e poder econômico, favorecendo o desenvolvimento cognitivo de sua gente, ou a “reinvenção da própria Amazônia” (Mello, 2007, p. 16).

Dessa maneira, compreendemos que o professor doutor constituído no contexto amazônico torna-se parte integrante desse processo. Dessa forma, necessita construir novas definições de suas funções profissionais, estando preparado para as mudanças educacionais que marcam este século, já que estes movimentos e reformas proporcionam transformações para a educação que englobam redefinição do papel profissional do docente, de maneira que este não pode se omitir (Matos, 2015).

Com base nisso, o presente artigo busca analisar aspectos que se relacionam a constituição de um professor doutor na área de educação no século XXI na Amazônia Legal. Para tanto, discorreremos sobre as formações acadêmicas e experienciais, levantamos um debate acerca das dificuldades e vantagens de se constituir doutor na região amazônica, destacando questões que envolvem saberes, criticidade e remuneração, além das relações entre teoria e prática. Por fim, dissertamos sobre alguns pontos que sinalizam as atitudes, posturas, ações e práticas que o professor doutor em educação deve assumir diante das realidades da Amazônia.

Para alcançar tal intenção, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, que segundo Oliveira (2014), é um tipo de investigação que permite ao pesquisador aproximação

---

<sup>1</sup> Nesta investigação utilizaremos o termo Amazônia Legal, considerando-o como “um conceito político e não de um imperativo geográfico, justificado pela necessidade do governo planejar e promover o desenvolvimento da região” (Matos & Gonçalves, 2014, p. 382). A Amazônia Legal engloba sete estados brasileiros (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Tocantins e parte do Mato Grosso e Maranhão).

maior e mais direta com os dados da investigação, não ocorrendo de forma neutra, em razão de que, consente possibilidades maiores de interpretação dos fatos analisados.

Complementando esta ideia, Bogdan & Biklen (1994) afirmam que o pesquisador qualitativo analisa todo o processo, ao invés de somente os resultados, sempre estudando as informações obtidas à medida em que forem sendo alcançadas, agrupadas, para depois disso construir uma interpretação válida e fidedigna dos fatos adquiridos.

Além disso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos publicados em periódicos da área, já que segundo Oliveira (2014), a principal vantagem desse tipo de investigação é que se torna possível realizar um estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos ou fenômenos da realidade empírica. Para a autora, a pesquisa bibliográfica permite que o investigador entre em contato direto com obras que tratem sobre o tema abordado, sendo necessário o cuidado de ter certeza que as obras utilizadas já são reconhecidamente do domínio científico.

## **2. A formação do professor doutor na Amazônia Legal**

No que tange o contexto amazônico, consideramos que o processo de formação docente não pode ser tratado como uma somatória de conhecimentos científico e pedagógico de forma estanque, sem levar em consideração as interfaces das ciências com o social em suas relações. É preciso que se possibilitem o desenvolvimento da educação fundamentada na teoria, pesquisa, experiência, reflexão, participação coletiva, ressignificação de saberes, entre outros (Matos & Gonçalves, 2014).

A esse respeito, consideramos que tanto a formação quando a prática docente são construções que não se resumem a esfera individual, pois abrangem aspectos que em muito se desenvolvem por meio da constante interação coletiva, sobretudo, no contexto amazônico por abranger um território rico em culturas.

Deste modo, concebemos que a formação do professor doutor na área da educação deve ocorrer em duas vertentes: tanto a formação em nível de pós-graduação, quanto a partir das experiências pessoais e profissionais vivenciadas.

### **2.1 Formação em nível de pós-graduação**

Em um âmbito institucional, para se tornar doutor, um professor necessita formar-se em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, que envolvam preferencialmente temáticas ligadas à educação. Esses espaços podem ser definidos como ciclos e cursos regulares organizados

sistematicamente em nível de mestrado e doutorado, que buscam desenvolver e aprofundar a formação adquirida na graduação que culmina com a obtenção de um diploma desse grau acadêmico.

Segundo Baibich-Faria, Cunha, Zanchet, Soares & Cossio (2010), estes programas em educação visam produzir novos conhecimentos mediante o desenvolvimento de pesquisas que problematizem questões educacionais e a sociedade, formando pesquisadores pensantes que produzam investigações que respondam às demandas da comunidade em que o professor está inserido. Por isso, acrescentamos que estas pesquisas necessitam ser críticas, pois uma reprodução acrítica desses fazeres não poderá se transformar em saberes da experiência, já que a prática não foi vivenciada como práxis.

No contexto amazônico, Matos & Gonçalves (2014) consideram que a pós-graduação na área de ensino se constitui como um espaço de formação que possibilita a transformação das desigualdades existentes nesta região de dimensões continentais, sendo alicerçada pela geração de conhecimentos sobre as realidades locais, que trazem “uma relação de proporcionalidade entre o desenvolvimento regional e nacional” (p. 364).

Nessa perspectiva, as discussões e práticas acadêmicas vivenciadas pelo futuro doutor o direcionam integralmente a um espírito investigativo e a uma efetiva prática de pesquisa que visam a construção de conhecimentos. Para Severino (2009), todo processo de ensino e aprendizagem em nível pós-graduação é marcado pela finalidade de desenvolver um estudo que realize, efetivamente, um ato de criação de um novo saber ou ainda um recurso que faça avançar a ciência na área.

Para que isso ocorra, Severino (2009) e Soares (2010) consideram relevante que o pós-graduando desenvolva um aprofundamento teórico, de maneira que se aproprie de referências epistemológicas para que se possa construir o conhecimento no campo científico. Tal envolvimento em debates epistemológicos auxilia o doutorando na materialização das fontes teóricas de seu objeto de estudo e ainda de pesquisas que venham a ser desenvolvidas.

Conforme Severino (2009), essa busca institucional em formar pesquisadores contribui para as futuras atuações docentes do pós-graduando, uma vez que o professor doutor deve possuir “um mínimo de convivência com a postura de pesquisa. Ele precisa dessa prática para ensinar adequadamente assim como o seu estudante precisa dessa postura para aprender bem o que lhe é ensinado” (p. 15).

A formação para a pesquisa pode proporcionar um maior domínio da teoria e da capacidade de argumentar e refletir sobre ela. Além disso, um olhar investigativo em sala de

aula pode fazer com que o professor oportunize aos alunos momentos para questionar, criar, refletir, discutir, entender e aplicar os conceitos.

Em uma conjectura amazônica, o conhecimento científico na área de educação é fator propulsor para o desenvolvimento regional, uma vez que a partir da realização de pesquisas originárias da região, os professores podem discutir e propor soluções para as problemáticas específicas inseridas nesse contexto (Matos & Gonçalves, 2014). Assim, os professores poderão oportunizar aos estudantes, discussões que envolvam problemas do cotidiano, almejando relacionar os conteúdos científicos à realidade em que estão inseridos.

Entretanto, apesar dos benefícios da prática investigativa, autores como Baibich-Faria et al. (2010) e Soares (2010) consideram que, como a principal preocupação da pós-graduação é a capacitação para a pesquisa e a formação de pesquisadores, muitas vezes a docência e as questões ligadas a ela não assumem uma posição de destaque.

Novamente a perspectiva da racionalidade técnica se faz presente, uma vez que pesquisa e docência parecem caminhar como funções distintas, em que o pós-graduando desenvolve o pensamento e as condições reflexivas sobre a teoria para que possa produzir novos conhecimentos, todavia não consegue articular suas reflexões e capacidades para auxiliar na prática a aprendizagem dos alunos.

Diante desses aspectos, consideramos importante que os programas de pós-graduação, em especial o amazônico, sejam um espaço no qual o ensino e a pesquisa se desenvolvam mutuamente, em que as práticas investigativas e atividades teóricas qualifiquem à docência, afastando-a de um exercício dogmático. Com isso, a tríade ensino-pesquisa-extensão pode alcançar processos reais de integração e equilíbrio.

## **2.2 Formação pela experiência**

Outra maneira do professor doutor na área de educação constituir sua formação está em sua trajetória de vida, a partir do conjunto de experiências vivenciadas. Nessa perspectiva, a formação é vista como um domínio subjetivo e dinâmico das ações construídas pelo sujeito em seu percurso, em que são valorizados tanto aspectos pessoais quanto profissionais, já que é “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 17).

Afinal, a constituição da profissionalidade do professor doutor traduz justamente esta ideia de profissão em ação, em movimento, processo. Sendo marcado por uma formação que não é estática, nem permanente, mas sempre nova em informações, contextos e interações.

Partindo dessa premissa, Almeida (2010) considera que se a formação não é experiencial não pode ser considerada como tal, uma vez que deve envolver a mediação, a implicação, o

imaginário, a escuta, o entendimento e a descrição por diferentes óticas e sistemas referenciais que interajam intersubjetivamente nas experiências individuais e coletivas do docente, em uma dinâmica de atualizações e reflexões na produção de sentido e significado a sua existência.

Nesse aspecto, a formação é concebida como processo, como caminho escolhido por cada sujeito, ocorrendo a partir dos saberes oriundos de seu percurso e de suas experiências subjetivas. Portanto, “o papel da formação é permitir aos indivíduos transformarem seu vivido em experiência, e sua experiência em saberes e saber fazer” (Almeida, 2010, p. 78).

No âmbito formativo, o termo experiência assume um caráter polissêmico, já que evoca sua natureza variável e sua estreita relação com a formação humana. Segundo Larrosa (2002) e Passeggi (2011), esse vocábulo pode assumir significados como prova, ensaio, tentativa, vivência, prática, aventura, viagem, perigo, passagem, acontecimento. Rompendo assim, a ideia de que a função do professor doutor se resume ao processo de ensino e aprendizagem de saberes estabelecidos e legitimados pela ciência.

Larrosa (2002) concebe experiência como um acontecimento dotado de sentido que forma e transforma a vida da pessoa em sua singularidade. Deste modo, experiência é “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p. 19).

Para que tal transformação ocorra, é preciso que exista um movimento contemplativo e de reflexão por parte do sujeito da experiência, havendo a necessidade de se pensar, olhar, escutar, sentir, detalhar os acontecimentos. Requer ainda que sejam suspensas as opiniões, o juízo de valores, a vontade individual e o automatismo da ação, para que assim possa se “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2002, p. 19).

Dessa maneira, concebemos a experiência como um processo contínuo e paciente, que se constrói e se renova sempre articulando teoria e prática, pois tempo de serviço não se transforma em saber da experiência caso não permita articulação dialética com a práxis.

Dewey (1985) traz o conceito de experiência como um dos elementos principais da docência, em que o professor não deve ser um mero reproduzidor de experiências anteriores ou ainda desenvolver sua prática somente por intuição. As vivências de cada sujeito auxiliam na reorganização de sua existência pessoal e profissional, pois toda experiência modifica quem a faz e por ela passa.

O autor considera ainda que a experiência é social, dependendo do contexto em que ocorre e acontece continuamente. Isso se dá porque a interação do sujeito com as condições que



o rodeiam está implicada no próprio processo da vida. Assim, consideramos que a experiência se constitui ainda quando o professor dialoga com seus pares, com seus alunos, quando busca formas para transformar sua prática, fazendo uso do conhecimento didático, cultural, metodológico.

Notamos, então, que Larrosa e Dewey enfocam a necessidade de reflexão dos acontecimentos, sendo necessária uma parada consciente para a compreensão dos fatos na composição de uma experiência que provoque uma real mudança. Deste modo, entendemos que todos vivenciamos uma infinidade de ações, mas poucas delas nos tocam e provocam alterações em nosso modo de ser e agir.

Jay (2009, p. 27), por sua vez, considera que “a experiência acumulada é capaz de produzir um tipo de saber, que somente se alcança no final da viagem”. Logo, o entendimento de experiência só é atingido no término da existência, quando o sujeito cessa a possibilidade de ressignificar suas vivências. Entre um acontecimento vivenciado e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao momento presente ou passado. A experiência constitui-se, então, na relação entre o que acontece e o significado que lhe é atribuído. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar.

Nesse processo de partilha do que foi vivenciado, a experiência assume papel social e coletivo, pois a ressignificação diz respeito à relação estabelecida e refletida com o outro e consigo mesmo. Assim, experienciar “é uma forma coletiva de construção de si; [é] acessar a consciência na recriação de si mesmo sendo-no-mundo” (Almeida, 2010, p. 84).

Passeggi (2011) considera que a formação pela experiência traz benefícios para a prática docente, uma vez que a busca por ressignificação promove o retorno do professor sobre si mesmo, e ainda implica em um distanciamento para possibilitar a visualização de como os outros os veem. Contudo, essas ações também implicam em contradições, crises, rejeição, desejos de reconhecimento, dilemas.

Assim, consideramos que se o docente não entra em contradição com a interpretação dada anteriormente as suas vivências, fica impossibilitado de ir além da sua singularidade e permanecer aberto para o diferente. Logo, quando a formação adota a mirada reflexiva sobre a experiência vivida, deve ser entendida como uma transformação composta de crises e confrontos.

### **2.3 Relações entre as vertentes formativas**

Conforme Larrosa (2002, p. 23), “existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho

se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente”. Nesse contexto, quando se pensa na formação do professor doutor na Amazônia, há perspectivas curriculares e epistemológicas que distinguem formação pós-graduada e experiência de trabalho, em que as aprendizagens acadêmicas são comumente mais valorizadas pela sociedade.

Ao se apoiar em Gauthier et al. (1998) e Fiorentini (1999), Gonçalves (2000) entende que deve existir uma relação entre essas duas formações para seja possível construir um novo perfil de formação e desenvolvimento profissional docente. Para tanto, o autor considera que ao formar-se academicamente, o professor adquire um saber público, que é oriundo “das ciências da educação, dos conhecimentos disciplinares e das diversas teorias. Esses saberes são traduzidos em programas escolares, propostas curriculares, livros didáticos...” (Gonçalves, 2000, p. 27).

Já a formação adquirida com experiência proporciona o que podemos conceber como saber privado, que é construído pela prática docente, e que não chega a ser validado por seus pares, sofrendo restrições, principalmente no meio acadêmico.

Gonçalves (2000, p. 27) afirma que “o saber privado é um tipo de conhecimento importante, até porque, em alguns contextos, este é um saber predominante nos docentes. Contudo, faz-se necessário que esse saber seja ressignificado pelos saberes públicos”. Deste modo, o professor consegue estabelecer uma relação dialética entre essas duas dimensões, permitindo que surja o saber da ação pedagógica.

Dialogando com Gauthier et al. (1998) e Fiorentini (1999), Gonçalves (2000) define tal saber como aquele oriundo da problematização e articulação entre os saberes construídos na prática e aqueles produzidos pelas ciências que criam teorias. Ou seja, “é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que este é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula e é socializado para os demais professores, tornando-se, assim, em saber público” (Gonçalves, 2000, p. 30).

Os saberes da ação pedagógica são, portanto, os saberes públicos que são produzidos e validados coletivamente no ambiente real do trabalho docente, levando em consideração os conhecimentos permanentemente utilizados e construídos teoricamente.

Nesse aspecto, o desenvolvimento de pesquisas que visem a construção de conhecimentos oriundos da análise e reflexão das vivências do professor, favorece que o docente possa transformar suas práticas e teorias implícitas, desenvolver o pensamento crítico, ressignificar conhecimentos já adquiridos e, principalmente, a produzir novos conhecimentos profissionais e acadêmicos que auxiliem outros educadores em suas práticas.

No que tange ao contexto amazônico, consideramos que essa produção e disseminação de novos saberes científicos oriundos de práticas em que são observadas as especificidades regionais, possibilita o desenvolvimento local e uma transformação utópica alicerçada no conhecimento.

Essa utopia, tão necessária na Amazônia, é vista por Mello (2007) a partir da incorporação da região “como sociedade, pelo uso do conhecimento e pela educação de qualidade, ao processo civilizatório global, à contemporaneidade do mundo, à cidadania universal dos povos” (p. 46).

Dessa maneira, ao contribuir com pesquisas que considerem o saber local permite-se contribuir para a construção de um país mais justo, a partir da constituição de um profissional que consiga evidenciar no conhecimento a possibilidade de extração de projetos de vida.

### **3. Desafios e benefícios se constituir professor doutor na Amazônia Legal**

Assim como em outras áreas, constituir-se professor doutor neste século, tem se tornando uma escolha audaciosa, pois nem sempre esta profissão é marcada por questões sociais, políticas ou culturais que lhes garanta o devido valor.

Atualmente os professores estão sendo desafiados a garantir sua relevância social, não abdicando da arena do pensamento crítico e reflexivo, ativo, requerido como parte fundamental de sua formação, porém evidenciando um processo que está em constante questionamento por diversos setores sociais.

Em contrapartida, a carreira docente também apresenta benefícios pessoais, profissionais e financeiros. Além disso, ser doutor na Amazônia também pode contribuir com melhoria do ensino a partir de seus atos, pois pode buscar respostas aos desafios recorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico-reflexivo e que considere os novos paradigmas da produção de conhecimento, a partir de uma concepção emancipadora de qualidade de ensino.

Dessa maneira, percebemos que a constituição do profissional para atuar neste século envolve desafios, dificuldades e decepções, bem como vantagens, benefícios e satisfações.

#### **3.1 As dificuldades**

Constituir-se professor doutor no século XXI, sobretudo na Amazônia, tem se configurado como um grande desafio, uma vez que a sociedade está envolta em questões políticas efervescentes que tornam este cenário ainda mais instável. São necessários inúmeros

investimentos pessoais, para que se consiga alcançar êxito nos aspectos que podemos considerar essenciais para ser docente na atualidade.

Consideramos que o gigantismo territorial é uma das principais dificuldades para constituição, formação e qualificação do professor doutor na Amazônia Legal. Segundo Matos (2015), a falta de acesso à informação e ao conhecimento depende muitas vezes da condição geográfica, pois a população que reside na região amazônica experimenta impedimentos e contratempos cotidianos de acesso e locomoção. Este “é um fator que dificulta o desenvolvimento regional, ficando muito mais evidente para os que nela vivem, do que para aqueles que nunca nela estiveram” (Matos, 2015, p. 90).

Outro desafio consiste na carência de doutores formados no próprio território amazônico, especialmente nas áreas de formação de professores para a educação básica. Isso acarreta que, tanto a ocupação de cargos de docência quanto as publicações sobre a Amazônia, são feitas por profissionais e pesquisadores de outras localidades brasileiras ou até mesmo por estrangeiros. Deste modo, concebemos que existe a necessidade de a região possuir professores doutores que focalizem e protagonizem pesquisas e práticas acerca das problemáticas regionais.

Ademais, também consideramos que algumas dificuldades se tornam inerentes a constituição do professor doutor, sobretudo quando dialogamos acerca de sua formação, das relações entre a teoria e prática, que são questões inerentes de serem discutidas, e que representam alguns dos vários desafios que esta profissão enfrenta ao longo dos anos.

Em Mizukami (2006) notamos que tanto a instituição escolar quanto a universitária são agências formadoras e apresentam particularidades em relação a seu significado, dependendo da maneira como compreende seus processos formativos ligados à docência. Para esta autora, a universidade compete aos domínios da teoria, enquanto que a escola compreende os da prática, abrangendo o sentido do que foi anteriormente aprendido.

Silva & Schenetzler (2000) consideram o sentido da racionalidade técnica como um processo que se preocupa mais com a transmissão de conteúdo ou de técnicas de ensino previamente estruturados. Mizukami (2006) complementa que estes domínios, envolvendo a teoria e a prática, se entrelaçam em distintas ocasiões da formação profissional docente, ao longo de sua carreira, o que esclarece que universidade e escola desenvolvem teoria e prática, mesmo que sob ópticas distintas.

Em relação a esses aspectos, ressaltamos que os principais desafios se estruturam quando consideramos que os saberes adquiridos durante a prática necessitam mobilizar-se atrelados aos saberes teóricos, como forma de enfatizar esse processo formativo, levando em consideração tanto o conjunto de experiências pessoais, que contemplam a realidade do

professor doutor, quanto os saberes pedagógicos que precisam ser (re)conhecidos durante todo o processo de formação.

A formação, por sua vez, não deve ser compreendida como um constructo arbitrário, já que sua concepção é decorrente de uma proposta baseada na educação e no trabalho, que cabe justamente ao docente realizar. Por isso, consideramos que não é aconselhável tratar destas questões que envolvem educar e trabalhar, como sendo algo naturalizado, pois tais ações envolvem um campo minado de ideologias e valores, que se constituem no desenvolvimento profissional do professor doutor.

Acrescentamos que esta concepção de formação de doutores não deve ser considerada neutra, pois ao caracterizar todo e qualquer ato envolvendo o humano, precisamos compreendê-lo enquanto uma perspectiva que não se constitua em aspectos meramente técnicos. Além de que, Cunha (2008) ressalta que este tipo de formação destaca a não neutralidade, sendo esta uma das dificuldades enfrentadas pelos professores doutores ao longo de sua atuação, a consolidação entre os saberes adquiridos na teoria e aqueles oriundos da prática.

Por este motivo, podemos complementar que, apesar de os cursos de formação inicial destes formadores terem sido baseados na racionalidade técnica, o conhecimento do conteúdo não é a única condição necessária ou suficiente para a formação e para o bom desempenho do professor doutor (Franco, 2009).

Em relação a isso, observamos que os saberes pedagógicos são muitas vezes associados pelos professores como aqueles provenientes do exercício recorrente de seus procedimentos metodológicos, no entanto, devemos considerar que as atividades docentes são baseadas em suas ações como sujeito atuante de uma sociedade, portanto, uma prática social construída historicamente.

Assim, constituir-se doutor na atualidade necessita considerar que os saberes da experiência também ganham destaque, em razão de que estes saberes, juntamente com os pedagógicos, vão se constituindo, à medida que são transformados pelos sujeitos dessa ação. Neste aspecto, Franco (2009), considera que “os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente é a expressão do saber pedagógico” (p. 12).

Ao se constituir doutor neste século, é possibilitado ao docente formar novos professores ou ainda atuar na formação de professores formadores. Para assumir tal responsabilidade, é necessária uma incessante busca da aprendizagem da própria profissão.

Nesse aspecto, Cunha (2008) completa que o docente, ao longo do tempo, vem sendo considerado como formador, não apenas se considerarmos a dimensão profissional, mas

incluindo ainda à pessoal, num ponto de vista em que pode ser considerado ao mesmo tempo aprendiz e formador, pois, enquanto ele forma, também está inserido em um constante processo de aprendizagem.

Consideramos que o professor doutor deve ponderar que sua constituição envolve aspectos relacionados a processos de ensino e aprendizagem, e também ao desenvolvimento profissional. Mizukami (2006) declara que “se os professores estão ocupando posição central nas reformas educacionais, [...] os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais” (p. 7).

Como consequência, os professores doutores, que se constituíram e se constituem com base em concepções orientadas pela racionalidade técnica, seriam os responsáveis por oportunizar processos formativos aos futuros professores? Em suma, sim. Contudo, estes docentes, ao perceberem os limites, dificuldades e possibilidades do modelo de formação racional, passam a ter a oportunidade de tentar superá-la com a adoção de um novo paradigma ou mesmo a inclusão de novas ideias que possam complementar àquelas oriundas da perspectiva existente.

A esse respeito, Viana et al. (2012) acrescentam que a racionalidade técnica não constitui um paradigma isolado ou fixo em tempos e contextos históricos específicos. Ao contrário disso, tanto o modelo técnico, quanto o prático e crítico são produtores de sentidos que continuam pleiteando primazia na formação de professores, mesmo que sobrepostos entre eles ou com outros discursos que possam estar presentes em momentos simultâneos.

Assim, observamos que outro desafio imposto ao professor doutor no contexto amazônico deste século, é justamente o de lidar com diferentes perspectivas ideológicas que se constituem de maneira intrínseca, mesmo que a racionalidade técnica seja mais proeminente em muitos aspectos. Dessa maneira, apesar da predominância do modelo racional, é possível permitir ao docente tentativas de relacionar as pontes que tentam desagregar teoria e prática, durante e após sua formação, que podem ser expressos por meio do conhecimento pedagógico adquirido.

Devemos acrescentar ainda que aquilo que se concebe por teoria só pode ser transformado em conhecimento pedagógico, quando passam a ser consideradas expressões dos sentidos que são expostos por meio do exercício da prática (Franco, 2009). Ele observa que ao conceber os conhecimentos que se organizam por meio das teorias, expostas pelos saberes da prática, não significa considerar que estes são organizados com suportes em conhecimentos pragmáticos ou praticistas. Porém, devemos ajuizar que estes conhecimentos da teoria precisam

ser constituídos como propostas para melhor compreendermos e especificarmos as articulações entre prática e teoria.

Esta transmutação entre os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação e aqueles tratados em sala de aula, por meio da prática escolar, é que configuram os conhecimentos pedagógicos que devem estar engajados na proposta de formação dos doutores, para que estes sejam capazes de atuar nos contextos amazônicos contemporâneos.

Os professores doutores na área de educação devem considerar que sua constituição compreende aspectos que envolvem também o crescimento individual, especialmente quando consideramos os altos e baixos que envolvem tal processo, visto que ele abrange ainda as tentativas constantes de realização de projetos, investigações e realizações pessoais, que possibilitam a proximidade com o eu no exercício da docência.

De acordo com Ruivo et al. (2008), é comum evidenciarmos que hoje a profissão docente oferece poucos incentivos, estímulos ou mesmo razões para que os docentes tenham vontade de se constituir e capacitar por meio de um processo contínuo de motivação e de evolução qualitativa de sua prática. Os autores comentam que esse processo de erosão profissional faz com que o professor se desprofissionalize, tomando este como outro desafio da profissão.

Como consequência dessas ações, emerge um clima de mal-estar, ocasionado por conta das investidas negativas no seu estatuto remuneratório, pela tentativa constante de funcionalizar suas ações e objetivos, pelos traumas desferidos em sua autonomia pedagógica e intelectual (Ruivo et al., 2008).

Além desses aspectos, considerando o cenário sociopolítico que envolve nosso país, e ressaltando o contexto amazônico, podemos acrescentar que a tentativa de denegrir publicamente a figura do professor, sua imagem social, sua representação histórica, seus objetivos pedagógicos, didáticos, enfim, todos esses fatores têm sido determinantes para que se tornar professor doutor seja um campo envolto por constantes desafios.

Tornar-se professor doutor no cenário amazônico é uma ação complexa. Sua constituição exige saberes que se consolidam a partir de diferentes naturezas, ligados tanto a cultura quanto a compreensão teórica que os auxilia a justificarem suas escolhas. Dessa maneira, a interligação entre teoria e prática, constituem e sustentam os alicerces de sua formação, podendo romper com as dificuldades que se configuram ao longo desse percurso de constituição e atuação do professor doutor na Amazônia (Matos, 2015).

Acreditamos, então, que para se constituir professor doutor é preciso que se configurem relações entre os domínios da teoria e da prática, pois o cenário amazônico é envolto por

diversidades culturais, que necessitam ser contempladas durante todo o processo de formação ou auto formação, haja vista que, devem envolver dimensões individuais, coletivas e organizacionais, que são desenvolvidos em ocasiões e contextos bem específicos. Ao dominar tais funções, o docente que atua no cenário amazônico, rompe com grande parte dos desafios que são atribuídos a seu desempenho profissional.

### **3.2 As vantagens**

Apesar dos grandes desafios que envolvem a formação e profissionalização do professor doutor no cenário amazônico, algumas vantagens se apresentam dentro do que podemos chamar de satisfação em se constituir doutor. Dentro desses aspectos, encontramos pontos que se relacionam a oportunidade de favorecer aos envolvidos no contexto educacional o desenvolvimento e a democratização da sociedade por meio da promoção de aprendizagens, do incentivo a criticidade e da não aceitação do comodismo.

Dessa maneira, os docentes são considerados agentes ativos e privilegiados do processo educacional, se tornando capazes de auxiliar diretamente na reforma do ensino, já que eles são (ou deveriam ser) os alicerces para a melhoria da educação, tendo como recompensa a possibilidade de contribuir com seu desenvolvimento pessoal e atuação profissional. Além disso, os docentes têm a possibilidade de potencializar um aprendizado constante, já que seu desenvolvimento profissional exige uma atualização contínua (Libâneo, 2011).

A visão que se tem sobre quem é o professor doutor na atualidade vem sendo constituída a partir de sutis padrões de transformações. Em muitos casos, Lima (2012) afirma que ao professor doutor, ou docente universitário, tem sido muito privilegiado o caráter ligado ao de pesquisador e de questões que se relacionam a “ciência”, chegando a ser classificado como “expert” em determinada área do conhecimento, por algumas pessoas.

Esta ideia de ser considerado expert, ou conhecedor de temas relacionados a determinada temática, pode estar ligada ao fato de que os doutores em educação precisam aprimorar, ao longo de sua constituição, questões relacionadas a comunicação, argumentação, a maneira como convivem e lidam com seus colegas docentes e alunos. Dessa maneira, ao tratar diretamente com as pessoas, e ter a necessidade de ser o mais gentil e cortês possível, os professores doutores acabam criando empatia entre seus pares e tendo a oportunidade de expor melhor sobre sua área de conhecimento.

Podemos acrescentar que a oportunidade de desenvolver pesquisas científicas, a partir das quais os educadores se tornem capazes de compor um arcabouço teórico, pode ser essencial para auxiliar em novas investigações sobre temáticas específicas. Dentro disso, assinalamos



que é a partir destas construções associadas as práticas de sala de aula, em quaisquer níveis de atuação, que os professores doutores se constituem agentes socioculturais, impulsionadores do pensamento científico e crítico, da produção do conhecimento, auxiliando para que o processo de ensino e aprendizagem tenha oportunidade de vivenciar novas metodologias de pesquisa (Imbernón, 2009; Libâneo, 2011).

Esse movimento de construção do professor doutor se dá por meio da relação com a realidade em que ele está inserido. Por isso, acreditamos que a percepção que o docente possui sobre si, associado a imagem que este projeta em suas ações, constituem este movimento contínuo de relações que se estabelecem nas características de sua prática.

Desta maneira, acrescentamos que os professores doutores trazem ainda a responsabilidade social de formar novos professores ou ainda formadores de professores. Deste modo, esta profissão carrega consigo a experiência única de formar formadores que lidam com pessoas, tendo a possibilidade de melhorar e/ou transformar perspectivas, paradigmas e pensamentos dominantes ou doutrinadores, assim o professor doutor sempre será associado a ideia de um agente de transformação.

Amparados em Imbernón (2009), acreditamos que este tipo de ação permite que os professores doutores possam colaborar, no contexto amazônico contemporâneo, com a formação de sujeitos comprometidos e preocupados com o ensino e aprendizagem de seus alunos, ressaltando a necessidade de conhecimentos do conteúdo e da didática.

Assim, ao procurar compreender de que maneira as aprendizagens podem se desenvolver nos sujeitos, por meio dessas relações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem, os docentes criam suas possibilidades de ensinar, necessitando relacionar a isso suas diversidades culturais e o contexto sócio histórico em que estão inseridos.

Este fato pode ser evidenciado também quando destacamos as possibilidades de pesquisas a serem realizadas em colaboração com outros pesquisadores, em grupos de estudos, universidades e ambientes escolares, já que ao discutir e viabilizar novos modos de operar a produção do conhecimento por meio do intercâmbio de concepções teóricas e metodológicas, os professores doutores contribuem para que novas possibilidades educacionais possam cooperar com as práticas escolares (Soares, 2009).

No contexto que envolve o cenário amazônico no século XXI, acrescentamos ainda que constituir-se doutor é algo que permite ao sujeito compreender que a educação não é um processo inerte, pois está envolvida por um contexto sócio histórico que se constrói a todo dia por meio da prática. Deste modo, entendemos que os professores doutores possuem conhecimentos e saberes que se modificam conforme as imposições sociais são inseridas aos

ambientes escolares, de acordo com a evolução tecnológica, e regidos por questões políticas que em muitos casos, podem até impedir que os professores possam expor suas ideias, argumentos, suas críticas, de maneira efetiva.

Lima (2012) descreve que o desenvolvimento profissional docente não é algo que acontece de maneira linear, pois se apresenta como um processo e não uma série de acontecimentos. Por isso, existem diversos fatores que contribuem para esta construção: há evoluções, regressões, momentos de arranque e de dificuldades. A autora afirma que as sequências desse desenvolvimento não são vividas na mesma ordem e que nem todos os doutores em educação transitam por todas essas evoluções que compõem os elementos da profissão.

Outro ponto relevante em relação a satisfação envolve a questão da remuneração pelo trabalho desenvolvido, pois de acordo com Lima (2012), a lógica de mercado relacionada a profissão do doutor em educação é um dos aspectos que pode motivar ou não a escolha por esse ofício, já que compreende um dos responsáveis por gerar um contentamento profissional e pessoal, mas que ao mesmo tempo, pode ser capaz de criar insatisfação com o desenvolvimento da profissão.

A mesma autora ainda acrescenta que as reivindicações por melhorias salariais, por reorganização dos planos de carreira da categoria docente, que conceba os conceitos que procuram valorizar a atividade acadêmica desenvolvida, além de condições melhores de trabalho, são pontos cruciais que acompanham a própria história do ensino no nosso país (Lima, 2012).

Apesar desses apontamentos ligados a reivindicações, a média salarial de professores doutores em exercício em universidades públicas é bem maior se comparado àqueles ligados a outros setores educacionais como na educação básica, por exemplo. É evidente que alguns fatores influenciam diretamente nesta remuneração, tendo como exemplo a hora aula, classe e nível em que está atuando, a região, e também os projetos e grupos em que esteja inserido.

Segundo Lima (2012), mesmo que a imagem que grande parte das pessoas projeta sobre o professor universitário pode ser compreendida como um espaço social de referência e que os educadores costumam se reconhecer e situar como tal, esta imagem construída histórica, política e socialmente vem sendo alterada nos últimos tempos.

Assim, evidenciamos que o professor tem passado de uma figura respeitável, detentora de um saber que antes era tido como inquestionável, com domínio sobre conhecimentos culturais, oriundos das camadas médias e altas da sociedade, para a figura de um trabalhador assalariado, com baixo reconhecimento social.

#### **4. Atitudes do professor doutor na Amazônia Legal**

O mundo contemporâneo é marcado por avanços tecnológicos e científicos que provocam mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais e educacionais. Uma vez que o professor doutor em educação é parte desse contexto, e, possivelmente, formará novos docentes, ele passa a ter novas definições de seu exercício profissional, precisando assumir atitudes, posturas e práticas diante das realidades existentes a Amazônia Legal brasileira do século XXI.

Sobre isso, Matos (2015) considera que o educador deve não apenas estar preparado para a mudança, mas também agir como transformador social do contexto amazônico em que atua. Segundo a autora, considerar o docente como “um agente de transformação social é dar destaque ao professor com sua ação pautada em transformações e na compreensão da realidade. É o agente capaz de propiciar o diálogo questionador e a busca por respostas reflexivas e críticas para melhor apreensão da realidade” (Ibidem, 2015, p. 104).

Para adotar tal postura, o educador deve assumir um papel de mediador e problematizador do conhecimento, em que abandona o ensino exclusivamente verbalista e passa a mediar a relação ativa do estudante com o saber, considerando o pensamento, a experiência e todos os significados que os estudantes trazem a sala de aula, valorizando seus saberes, interesses e capacidades.

Deste modo, destacamos que se trata de investir em um ensino que vise a formação de instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, por meio da mediação pedagógica do educador que disporá de práticas educacionais intencionais e sistemáticas para promover a capacidade de ensinar os estudantes a raciocinarem sobre suas ações.

Então, o professor doutor pode possibilitar condições para que o aluno, em suas múltiplas relações, ensaie experiências para assumir-se como ser pensante, de reconhecer-se como ser social e transformador, como ser integrante dos novos contextos regionais amazônicos.

Como professores formadores de professores, os doutores na Amazônia Legal “precisam revelar matizes epistemológicos que, quando tratados no contexto regional, demarquem compromisso de construção da cidadania por meio da educação, entendida atualmente como forma de emancipação social” (Matos, 2015, p. 97).

Para tanto, de acordo com a ideias de Imbernón (2009), o docente deve assumir um papel prático de colaborador em um modelo mais interativo, crítico e reflexivo, sendo fundamental criar espaços e meios para a formação, inovação e pesquisa que ajudem no progresso humano e social, bem como no desenvolvimento dos estudantes e do professor como docente e pessoa, para assim fomentar as relações verdadeiramente democráticas na aula e igualitárias na sociedade.

Esse modelo citado pelo autor depende da competência docente de agir criticamente em seu cotidiano, que é construída em um processo coletivo de busca de crescimento mútuo, resultante da troca e reflexão sobre as experiências e conhecimentos acumulados. Deste modo, entendemos que o trabalho individualizado dificulta a crítica, pois impede o confronto e a recriação de ideias. Coletivamente é possível a pluralidade de caminhos e concepções, estimulando um olhar reflexivo para a realidade.

Tal atitude desenvolve um professor reflexivo, que conforme Alarcão (2007), é visto como um ser humano criativo, que em situações profissionais tantas vezes incertas e imprevistas, pondera e questiona para atuar de forma inteligente, flexível, situada e criativa. Dickel (1998, p. 42) complementa que “a prática reflexiva somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere. Nesse campo, não cabe a neutralidade e a imparcialidade”.

Deste modo, entendemos que, ao agir crítica e reflexivamente, o professor doutor possibilita o desenvolvimento da Amazônia com vistas às transformações sociais e educacionais do século XXI e a preparação do cidadão para atuar criticamente em sociedade.

Concordando com Libâneo (2011), também consideramos relevante que o professor doutor procure resgatar sua profissionalidade, analisando e reconfigurando as características de seu trabalho na busca do seu desenvolvimento profissional e de sua identidade como docente.

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional é visto como um processo individual e coletivo que se concretiza no local de trabalho do docente, contribuindo para a evolução das suas competências profissionais por meio de experiências tanto formais como informais. Esse percurso é favorecido quando os docentes “têm oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas educativas” (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2003, p 68).

Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente se configura como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções, possibilitando uma autonomia compartilhada que articula teoria e prática, na qual os professores

constroem saberes e competências ao buscar aperfeiçoamento da prática educativa e o aperfeiçoamento curricular, atrelado aos projetos e políticas de avanço global da profissão.

Entendemos que o desenvolvimento profissional se enquadra na procura da identidade docente, na forma como os professores se definem a partir da construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (Marcelo, 2009, p. 11).

Assim, compreendemos que a identidade e o desenvolvimento profissionais são influenciados por aspectos pessoais, sociais e cognitivos, e suas existências contribuem para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho docente. Consideramos, ainda, que as atitudes, práticas e utopias dos professores doutores propiciam movimentos de transformação nos diferentes contextos dos espaços amazônicos.

## **5. Algumas Considerações**

Esta investigação se propôs a contribuir com os pesquisadores que almejam compreender os enfoques que envolvem a constituição de um professor doutor, permitindo verificar os pontos positivos e negativos que são relacionados a esta profissão, bem como auxiliar aqueles que objetivam adentrar na pós-graduação, considerando esta uma etapa necessária para se constituir doutor.

Assim, objetivamos analisar os aspectos que se relacionam a constituição de um professor doutor na área de educação no século XXI na Amazônia Legal. Para isso, investigamos na literatura da área características que envolvem a formação, benefícios, dificuldades, atitudes, experiências, competências, dentre outros aspectos.

Dentro disso, percebemos que a constituição de um professor doutor, enquanto formador de professores, é um processo contínuo, que não se restringe a pós-graduação, pois para além disso, compreende conhecimentos e habilidades que são construídos em sua prática cotidiana, na relação com os pares, nas vivências em instituições escolares.

A formação do professor doutor neste século, não se resume a perspectiva de envolver unicamente uma formação específica, somada a uma formação pedagógica. Não se pode esperar uma formação docente acrítica, que não se comprometa com a consciência, os

condicionamentos sociais, históricos e culturais. O exercício da profissão docente requer uma formação científica sólida, centrada no seu campo de saber, comprometida com a formação social dos sujeitos, com a incorporação de novas tecnologias, e com uma atualização constante de sua formação.

Diversificadas discussões foram analisadas, sobretudo, ao considerar a relação entre a teoria e prática na formação do professor doutor. Apesar de ser um debate que já vem sendo firmado há tempos, trata-se de algo que ainda precisa de novos rumos, de uma estruturação reorganizada, em que se esclareça como essa relação pode ser verificada em situações práticas, como componente curricular que não está apenas descrito, mas utilizado.

Nessa perspectiva, concebemos que a formação do professor doutor na Amazônia Legal não é construída apenas por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, nem somente pela reconstrução das situações vividas no seu ofício. Ela deve ir para além dessas condições, compreendendo um trabalho de reflexividade crítica do contexto em que está inserido para adquirir e/ou aperfeiçoar suas capacidades e (re)construir uma identidade pessoal e profissional.

Para tanto, entendemos que os programas de pós-graduação amazônicos devem buscar formar pesquisadores competentes no âmbito de seu campo de conhecimento, que possam articular saberes públicos e privados para alcançar saberes da ação pedagógicas que impulsionem o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico da região.

Em relação a isso, evidenciamos que a presença de professores doutores devidamente qualificados em instituições de nível superior da Amazônia, influencia na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos, contribuindo para a permanência dos estudantes no curso, por garantirem maior valorização do contexto social em que estão inseridos.

Percebemos ainda, que muitas críticas são infringidas a profissão do professor, tendo a maioria se referido a desvalorização da classe professoral, sendo por conta da remuneração ou ainda da desvalorização social que estamos vivenciando ao longo deste século, principalmente nos últimos anos.

Deste modo, considerando o contexto sociopolítico em que estamos inseridos na atualidade, esse baixo reconhecimento social da figura do professor vem ganhando cada vez mais adeptos, já que é bastante comum evidenciarmos em mídias sociais, jornais e revistas, reivindicações de várias classes sociais, para que os docentes sejam cada vez mais acrícos no planejamento e desenvolvimento de suas aulas, principalmente por ser a sala de aula um dos poucos espaços em que se discute criticamente o papel social dos indivíduos.

Em suma, o que se espera é que os professores não tenham liberdade para expor suas críticas a respeito das mudanças que vem ocorrendo em leis, projetos e até mesmo nas bases que regem a educação regional e até em nível nacional.

Neste aspecto, podemos evidenciar a luta atual dos professores em tentar impedir que sua representação seja reduzida. E isso compreende apenas o começo de uma grande batalha, já que o contexto em que ocorrem essas reivindicações abrangem políticas que vão de encontro a essa primazia.

É necessário ter forças para continuar enfrentando todos esses desafios e não permitir que a falta de informações ou que notícias sem fundamentação ganhem mais vozes do que a representação que o docente tinha, tem e deverá ter, não somente em seu ambiente de trabalho, mas na sociedade de um modo geral.

Por fim, consideramos importante que investigações relacionadas a maneira como os professores doutores descrevem sua prática durante seu processo de formação a nível de pós-graduação. Afinal, buscar caminhos para superar as dificuldades enfrentadas no início de sua formação contribui para que conflitos maiores possam surgir.

### **Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e PNPd.

### **Referências**

Alarcão, Isabel. (2007). *A formação do professor reflexivo*. In: ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* – São Paulo. Editora Cortez.

Almeida, Verônica Domingues. (2010). *A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador*. 210f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia). Salvador - BA: [s.n.].

Baibich-Faria, Tânia Maria; Cunha, Maria Isabel; Zanchet, Beatriz Maria Boéssio Atrib; Soares, Sandra Regina & Cósio, Maria de Fátima. (2010). O espaço da pós-graduação em Educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior - culturas e compreensões dos programas de pós-graduação em educação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara-SP: Junqueira&Marin Editores, pp. 209-222.

Bogdan, Robert; BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação* - Porto: Porto Editora.

Cunha, Maria Isabel da. (2008) *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária* (Cadernos Pedagogia Universitária). São Paulo: Pró-reitoria de graduação.

Dewey, John. (1985). *Experiência e Natureza*. Coleção os pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural.

Dickel, Adriana. (1998). Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a) – Campinas-SP: Mercado de Letras*.

Franco, Maria Amélia Santoro. (2009). *Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem* (Cadernos Pedagogia Universitária). São Paulo: Pró-reitoria de graduação.

Gonçalves, Tadeu Oliver. (2000). *Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática da UFPA*. 207f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação Matemática, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas). Campinas-SP: [s.n.], 2000.

Imbernón, Francisco. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.

Jay, Martin. (2009). *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre um tema universal*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.

Larrosa, Jorge. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, pp. 20-28, Jan./fev./mar. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> .

Libâneo, José Carlos. (2011). *Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13 ed. São Paulo: Cortez.

Lima, Maria do Socorro Carneiro de. (2012). *Imagem e Identidade: Estudo sobre o professor universitário*. 462f. 2012. Tese (Doutorado em Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa). Lisboa: [s.n.].

Marcelo, Carlos. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, n. 8, pp. 7-22, jan./abr.

Matos, Maria da Conceição Gemaque de. (2015). *Movimentos de (trans)formação na Amazônia Legal: a educação em ciências e matemática*. 168f. 2015. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará). Belém-PA: UFPA.

Matos, Maria da Conceição Gemaque de; Gonçalves, Terezinha Valim Oliver. Egressos dos programas de pós-graduação em ciências e matemática na Amazônia Legal: novos papéis assumidos. (2014). IN: Nardi, Roberto; Gonçalves, Terezinha Valim Oliver (Org). *Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática no Brasil: memórias, programas e consolidação da pesquisa na área*. São Paulo – SP: Editora Livraria da Física, pp. 351-393.



Mello, Alex Fiúza de. (2007). *Para construir uma universidade na Amazônia: realidade e utopia*. Belém: EDUFPA.

Mello, Alex Fiúza de; Almeida Filho, Naomar de; Ribeiro, Renato Janine. (2003). Por uma universidade de qualidade socialmente relevante. *Jornal Beira do Rio*, Belém, p. 02 - 11.

Mizukami, Maria da Graça Nicoletti. (2006). Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1.

Nóvoa, Antonio. (1992). *Vida de Professores*. Porto: Porto Ed.

Oliveira, Maria Marli. (2014). *Como fazer pesquisa qualitativa*. 6.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Passeggi, Maria da Conceição. A experiência em formação. (2011). *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, pp. 147-156, maio/ago. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>.

Ramalho, Betânia L.; Nuñez, Isauro B.; Gauthier, Clermont. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina.

Ruivo, José.; Sebastião, João.; Rafael, José.; Afonso, Paulo.; Nunes, Sara. (2012). *Ser professor: Satisfação profissional e Papel das Organizações de docentes (Um estudo nacional)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Severino, Antônio Joaquim. (2009). Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr.

Silva, Lenice Heloísa de Arruda; Schenetzler, Roseli Pacheco. (2000). Buscando o caminho do meio: a “sala de espelhos” na construção de parcerias entre professores e formadores de professores. *Ciência & Educação*. (Bauru) [online], v.6, n.1, pp.43-54. ISSN 1516-7313. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132000000100005>.

Soares, Sandra Regina. (2010). Revisitando os marcos legais: a pós-graduação em educação e a formação de professores universitários - o caso da Bahia. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara-SP: Junqueira&Marin Editores, pp. 223-242.

Viana, Gabriel Menezes; Munford, Danusa; Ferreira, Márcia Serra; Moro, Luciana. (2012). Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas ciências biológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 17-49.

#### **Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Antonia Ediele de Freitas Coelho - 40%

Willa Nayana Corrêa Almeida - 30%

João Manoel da Silva Malheiro - 30%