



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE**

**MIRNA DO CARMO RIBEIRO ORDONES**

**TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DO MAGISTÉRIO DO INSTITUTO DE  
EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (I. E. A) - (1993 - 2013)**

Manaus-AM  
2013

**MIRNA DO CARMO RIBEIRO ORDONES**

**TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DO MAGISTÉRIO DO INSTITUTO DE  
EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (I. E. A)- (1993-2013)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas PPGE/ UFAM, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Ana Alcídia de Araújo Moraes.

Manaus-AM  
2013

Ficha Catalográfica  
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

O65t Ordones, Mirna do Carmo Ribeiro  
Trajetórias de egressos do magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A) - (1993-2013) / Mirna do Carmo Ribeiro Ordones. - 2013.  
104 f. ; 31 cm.  
Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas.  
Orientador: Prof. Dr. Ana Alcídia de Araújo Moraes.

1. Ensino profissional - Amazonas 2. Professores de ensino de primeiro grau – Formação 3. Formação profissional 4. Interesse profissional I. Moraes, Ana Alcídia de Araújo, orientador II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU (2007): 377.8-057.8(811.3)(043.3)

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**MIRNA DO CARMO RIBEIRO ORDONES**

### **TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DO MAGISTÉRIO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (I. E. A) - (1993-2013)**

Esta dissertação foi apresentada ao PPGE como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Amazonas / UFAM.

#### **BANCA EXAMINADORA**

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucinete Gadelha da Costa – Membro  
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli – Membro  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

.....  
Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa – Membro Suplente  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Alcídia de Araújo Moraes – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Manaus, 03 de dezembro de 2013

## DEDICATÓRIA

*A Deus por ter me conduzido até aqui.*

*À minha mãe Mirtes Lima*

*Ao meu pai Teodoro Ordonez,*

*Aos meus filhos Lucas e Laís e*

*Ao meu esposo Cezar Carneiro.*

*Amores da minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Senhor DEUS que esteve comigo dando-me forças para prosseguir firme, apesar de todas as dificuldades neste longo caminho do mestrado.

Aos meus pais, Mirtes e Teodoro, pois, souberam compreender meu afastamento e em muitas situações, as angústias, medos e inseguranças.

Aos meus filhos Lucas e Laís que pacientemente suportaram minha ausência, mesmo quando eu estava no quarto ao lado: lendo ou escrevendo.

Aos meus irmãos Marcos e Mírley pelo carinho e respeito.

In memoriam a minha “vozinha” Izabel Lima e “vôzinho” Milton Amazonas que sempre me incentivaram e acreditaram que este momento chegaria.

Ao meu esposo Cezar Carneiro, por todas as incansáveis atitudes de amor, pelo companheirismo e compreensão ao longo de todo o curso.

À minha orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Alcídia de Araújo Moraes, pela paciência, tolerância, carinho e incentivo nesses anos de caminhada rumo ao final do mestrado.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michele de Freitas Bissoli e ao Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa, que participaram do exame de qualificação e de forma tão generosa contribuíram para a conclusão deste trabalho.

A todos os professores do curso de Mestrado que incansavelmente possibilitaram o desenvolvimento da minha “visão de mundo”.

Aos servidores do PPGE/ UFAM que pacientemente toleraram angústias, aflições e ansiedades, peculiares ao perfil dos mestrandos.

Aos parceiros da pesquisa Lúcia, Darclei, Nelma e Daniel pela disponibilidade em compartilhar suas trajetórias pessoal e profissional.

À SEMED / MANAUS, por me incluir no Programa Qualifica.

Aos colegas da turma de Mestrado 2011, fundamentais nesse processo de construção de conhecimento.

À Mônica Cristina e Silvana da turma de Mestrado 2013, pela demonstração de amizade em todos os momentos dessa difícil jornada.

Enfim, a todos os meus amigos, colegas e conhecidos que tornaram possível a realização deste momento tão almejado: a conclusão do Mestrado em Educação.

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.*

*Fernando Pessoa*

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo conhecer a trajetória de profissionalização dos egressos do I. E. A entre os anos de 1993 - 2013. Buscou-se nesse período identificar situações que os influenciaram a continuarem ou não, atuando na área da educação, bem como compreender os sentidos atribuídos pelos egressos às situações que influenciaram sua trajetória após a conclusão do Magistério. Foram considerados para estudo das trajetórias dois principais indicadores: percurso escolar e carreira profissional (cargos e funções ocupadas), no período correspondente a 1993-2013. Foi utilizada a entrevista narrativa ou, relato (auto) biográfico, pois, a mesma tem como propósito acompanhar o individual e o coletivo articulados ao longo da vida considerando o contexto profissional. Nessa perspectiva, a trajetória de vida, com todos os acontecimentos que a pontuam, seus sucessos, seus anseios, seus momentos decisivos, deixa de ser uma experiência pessoal transformando-se em uma experiência social. As histórias de vida facilitaram compreender melhor os processos que encaminharam determinados egressos a continuarem no magistério ou a seguirem outra área de atuação. Ao narrarem seus percursos de vida, os egressos do magistério forneceram elementos para se compreender de que modo as vivências no curso se enredaram nas tramas de suas vidas.

**Palavras-chave:** Egressos de Magistério. Formação inicial e continuada. Profissionalização. Trajetórias de Vida.



## **ABSTRACT**

The present study aimed to understand the trajectory of professionalization of graduates I. E. The years between 1993 to 2013. We sought to identify situations in this period that influenced to continue or not, working in education, as well as understand the meanings attributed by graduates to situations that influenced his career after completion of the Magisterium. Were considered for the study of trajectories two main indicators: educational background and career (positions and functions occupied), corresponding to the period 1993-2013. Interview was used narrative or story (auto) biographical therefore the same aims to monitor individual and collective articulated lifelong considering the professional context. In this perspective, the life course, with all the events that punctuate, their successes, their aspirations, their defining moments, ceases to be a personal experience turning into a social experience. The life histories facilitated to better understand the processes that forwarded certain graduates to continue in the teaching profession or to pursue another area. As they told their life courses, the graduates of the teaching provided elements to understand how the experiences in the course tangled in the fabric of their lives.

Keywords: Graduates of the Magisterium. Initial formation continued. Professionalization. Trajectories of Life.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNS - Conselho Nacional de Saúde

I.E. A. - Instituto de Educação do Amazonas

FACED – Faculdade de Educação

FEF – Faculdade de Educação Física

FEM- Função Especial do Magistério

FES – Faculdade de Estudos Sociais

FSDB – Faculdade Salesiana Dom Bosco

FT – Faculdade de Tecnologia

FUNDEB - - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PEFD- Programa Especial de Formação Docente

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

UA- (Universidade do Amazonas atual UFAM)

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
O ENCONTRO DA PESQUISADORA COM O TEMA.....	12
Tema da pesquisa .....	17
Objetivo geral .....	17
Objetivos específicos .....	17
Questões norteadoras .....	17
<b>CAPÍTULO I</b> .....	18
TRAÇANDO O PERCURSO DA PESQUISA .....	18
1. Estudos a partir das narrativas .....	18
1.1. Caminhos investigativos da pesquisa .....	22
1.2. Os interlocutores da pesquisa .....	24
1.3. A elaboração do roteiro de entrevista.....	25
1.4. A realização das entrevistas .....	25
1.5. A transcrição, textualização e a <b>transcrição</b> dos relatos .....	27
1.6. Organização e análises das informações .....	28
<b>CAPÍTULO II</b> .....	30
OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A PROFSSIONALIZAÇÃO .....	30
1 Formação docente: uma reflexão necessária. ....	30
2. Formação inicial e continuada: percursos da profissionalização docente .....	36
3. Atratividade na carreira docente: desafios e perspectivas .....	39
4. O Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A) e o curso de magistério na formação de professores no início da década de 1990.....	44
<b>CAPÍTULO III</b> .....	47
NARRANDO HISTÓRIAS, DESVELANDO TRAJETÓRIAS .....	47
1. Foco temático I - Trajetórias de formação: a escolha pelo curso de magistério....	47
1.1.O que foi marcante no decorrer do curso .....	49
2. Foco temático II - Trilhando a carreira no magistério .....	51
2.1. Opção ou circunstâncias favoráveis para exercer a profissão .....	53
2.2. A formação continuada (graduação/pós-graduação) e o entrelaçamento com o magistério.....	54
3. Foco temático III - Buscando novos caminhos: mudança de trajetória profissional .....	57
4. Foco temático IV - Entrelaçando os caminhos da vida: trajetória pessoal e profissional .....	60
4.1 - A satisfação quanto ao desempenho / remuneração .....	62
4.2 - Repercussões do magistério na vida pessoal e profissional .....	65
CONCLUSÃO.....	68
REFERÊNCIAS .....	
APÊNDICES.....	

## INTRODUÇÃO

*“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias [...]”*

*(Clarisse Lispector)*

### O ENCONTRO DA PESQUISADORA COM O TEMA

Para um maior esclarecimento sobre o interesse por esta pesquisa, entendo haver necessidade de relatar parte de minha trajetória pessoal e profissional.

Cursei o 2º Grau<sup>1</sup> com habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª séries, no Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A), entre os anos de 1991 e 1993. Este era um dos cursos mais concorridos e bastante procurado pelos jovens, principalmente do sexo feminino, visto que, após a conclusão do mesmo, havia facilidade de ingresso no mercado de trabalho. Nesse período, eu também estava entre essas jovens, minha escolha foi cursar Magistério.

Por ser profissionalizante, a matriz curricular do curso era muito extensa, tornando-o muito árduo, pois contemplava as disciplinas comuns a todos os cursos de 2º Grau, além das específicas da área de magistério. Período de muita dedicação, disciplina e compromisso. No ano de 1993, concluí o curso de magistério e assim a tão sonhada formatura tornou-se realidade.

O concurso para o exercício do Magistério de 1ª a 4ª série, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), foi prestado em 1995, porém, somente no início do ano letivo de 1996 assumi a função de professora, na Escola Nossa Senhora Mãe e Mestra, conveniada com a Prefeitura de Manaus através do órgão SEMED e da União Pela Vida<sup>2</sup>.

Este foi um imenso desafio, pois, o curso de magistério era totalmente voltado para a formação de professores que iriam atuar de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Deste modo, como a Pré- Escola<sup>3</sup> não havia sido focada no curso de

<sup>1</sup> Estabelecido pela Lei 5692/71. Correspondente ao Ensino Médio na LDB 9394/96.

<sup>2</sup> Movimento que nasceu em 1994 com o objetivo de garantir a continuidade das Obras Sociais Salesianas, tratando-se de uma organização não governamental (ONG).

<sup>3</sup> Corresponde a Educação Infantil na atual legislação brasileira Lei nº 9.394/96.

formação de magistério, iniciar a carreira docente neste nível exigiu muitos estudos e constantes replanejamentos.

A formação de professores da educação básica estabelecida pela LDB 9394/96, exigia a formação superior até 2006, para todos os professores em exercício. Isso “obrigou” o governo federal a designar verbas do então Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)<sup>4</sup>, para a formação profissional do magistério.

Depois de uma breve seleção, para que houvesse a organização das turmas do Programa Especial de Formação Docente (PEFD)<sup>5</sup>, foi realizado um vestibular específico que determinaria o local onde aconteceria a graduação. Cada um de nós professores inscritos “almejava” a Universidade de renome, os primeiros colocados seriam agraciados com as vagas determinadas a ela. Foi uma grata surpresa descobrir, no ato da divulgação do resultado, a conquista da 16ª (décima sexta) colocação. Felizmente ingressei no curso de Pedagogia na UFAM.

Fui para a aula inaugural na Universidade Federal do Amazonas, sedenta de conhecimento e orgulhosa por estar ali. Eu acreditava que estudaria na Faculdade de Educação (FACED), porém fui surpreendida ao ser encaminhada para estudar na Faculdade de Tecnologia (FT).

Começava aí o dilema de minha turma, que 3 (três) períodos depois foi encaminhada para a Faculdade de Estudos Sociais (FES), prédio novo, recém-inaugurado. Depois fomos enviados para o Mini - Campus prédio da Faculdade de Agronomia, em seguida para a Faculdade de Educação Física (FEF).

No decorrer do curso encontrei professores dedicados e dinâmicos, incansáveis pesquisadores no campo educacional. Por outro lado, outros não procuravam ir além de sua função de transmitir objetivamente algumas informações.

Cursar Pedagogia foi um misto de conflito e calma, deu um novo sentido a minha formação profissional e pessoal, o conhecimento científico foi primordial para que eu aperfeiçoasse minha prática educativa.

---

<sup>4</sup> A vigência da Lei 9.424/96 do FUNDEF foi até 2006 com duração de 10 anos e priorizava o Ensino Fundamental. Foi substituída pela Lei 11.494/07 - FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e terá a duração de 14 anos (2006-2019), com o intuito de atender os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos.

<sup>5</sup> Programa Especial de Formação Docente – PEFD, desenvolvido pela SEMED/Manaus em parceria com a Universidade Federal do Amazonas – UFAM para atender as exigências da Lei 9424/96 – FUNDEF.

A cada aula, disciplina, semestre, refletia sobre minha práxis. Aprender a aprender alarga a visão do mundo e permite que se corrijam os erros cometidos em função do senso comum. O turbilhão de oportunidades, acontecimentos, debates que vem marcando a minha trajetória tem um valor inestimável. Nesse contexto, minha capacidade crítica e propositiva vem sendo, permanentemente, desafiada e mobilizada.

A especialização em Psicopedagogia no ano de 2005 foi um aprimoramento muito almejado, pois facilitou o entendimento de determinadas situações que diziam respeito ao processo pedagógico sobre as quais anteriormente eu não tinha clareza, por isso era muito difícil intervir nas dificuldades de aprendizagem.

Após um período de afastamento do meio acadêmico, retornei em 2007 participando do processo seletivo na UFAM, para complementar o curso de pedagogia, com a habilitação em Orientação Educacional (OE) e Supervisão Escolar (SE), visto que eu estava habilitada na graduação apenas para docência de 1ª a 4ª séries.

Estudei no período vespertino, ausentei-me da sala de aula na escola em que atuava como docente. Esse fato só foi possível devido à colaboração da equipe pedagógica e do gestor da escola, grandes incentivadores. Foi um período difícil e de bastante amadurecimento profissional, pois a visão global que compreende todos os que atuam na escola faz com que reflitamos constantemente sobre nosso papel, seja ele de docente ou técnico em educação.

O ingresso na docência do ensino superior, mais especificamente, no curso de especialização em gestão escolar da Faculdade Salesiana Dom Bosco – FSDB, no ano de 2009, aguçou-me o desejo em cursar mestrado em educação. Por ter sido este trabalho uma experiência bastante enriquecedora, possibilitou-me o amadurecimento acadêmico, facilitador no processo de conquista de uma das vagas na Pós-Graduação Stricto Sensu.

A aprovação para cursar Mestrado em Educação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 2011, foi um momento de realização pessoal, grande recompensa pela trajetória de estudos, sacrifícios, renúncias e esforços ao longo dos anos, momento ímpar na vida de quem sempre buscou essa conquista.

Retornar à Universidade, agora como mestranda em educação, exigiu uma mudança muito grande na rotina, pois o curso tem como característica o aprimoramento nos estudos teóricos, discussões em grupo, além de complexas

produções textuais para quem está ingressando no ambiente da pesquisa muito mais aprimorada.

A aula inaugural foi, como todo começo, um misto de euforia, medo, ânimo, sentimentos confusos, nesse difícil, mas tão almejado desafio. O decorrer do curso transcorria dentro da normalidade de uma pós-graduação *stricto sensu*, disciplinas com temáticas diversificadas, inovadoras, clássicas, entre outras, mas que fundamentam a elaboração de uma pesquisa científica.

Em uma dessas disciplinas, Metodologia da Pesquisa em Educação, foram oportunizados momentos para visualizar/ manusear a construção de um trabalho científico, por isso, foi realizada uma atividade em que era possível vislumbrar as várias etapas que compõem o processo de construção de pesquisas acadêmicas.

Na organização disponibilizada, expostos em mesas, estavam materiais como: caderno de fichamento e de campo, tabulação e análise dos dados, entre outros materiais pertinentes à pesquisa. Em meio a este material, constavam também as listas com os nomes dos alunos que haviam feito parte de uma das pesquisas<sup>6</sup>.

Um fato curioso despertou-me a atenção, a pesquisa foi realizada no I. E. A., coincidentemente no período em que cursava magistério naquela instituição. Não tardou para que uma relação entre os fatos fosse considerada. Assim percebi meu nome entre os participantes, na lista de nomes da turma 03, do Magistério do I. E. A. ano de 1993.

Nessa Instituição Educacional – (I. E. A.) por ser um local onde se formavam professores somente para a docência, havia sempre estudantes de vários níveis em busca de material de pesquisa para a conclusão de seu curso.

Desse modo, um desses momentos em particular me fez recordar a participação dos “professorandos<sup>7</sup>” convidados a responder um questionário com alguns itens que atendiam a uma pesquisa de mestrado em educação, abordando a temática da leitura (o que leem os alunos de magistério, como e por que leem).

Lembrei-me que a aplicadora pertencia ao corpo técnico do I. E. A, pois, a titular da pesquisa estava em São Paulo, cursando as disciplinas obrigatórias que exige o mestrado em educação. Orientou-nos a aplicadora sobre a importância da fidedignidade nas respostas, visto que se tratava de uma pesquisa acadêmica.

---

<sup>6</sup> Pesquisa realizada no período de 1992-1994, pela então mestranda Ana Alcídia de Araújo Moraes, “As leituras da aluna de Magistério: obrigação, vontade, possibilidade e escolha”.

<sup>7</sup> Nomenclatura atribuída aos alunos finalistas do curso de magistério do I. E. A.

O fato ocorrido em sala de aula, na disciplina Metodologia da Pesquisa Científica em Educação marcou o meu encontro com a pesquisadora e ministrante da disciplina e trouxe-me lembranças dos colegas de I. E. A. Vieram à tona alguns fatos marcantes de toda trajetória acadêmica vivenciada no Instituto de Educação do Amazonas (I.E.A.).

Todos esses acontecimentos incitaram meu interesse para investigar a trajetória de egressos do I. E. A turma de 1993. Despertaram em mim motivação para o grande desafio de localizar os ex-alunos que haviam participado da pesquisa, no ano de 1993.

Como seria reencontrá-los e convidá-los a fazer parte de uma outra pesquisa de mestrado, desta vez sobre suas trajetórias de profissionalização no período de 1993 a 2013, vinte anos após a conclusão do magistério?

Evidentemente, houve preocupação, ao se pensar como seria complicado reunir alguns egressos de 1993, pois, a conclusão do curso faz com que se perca o contato com a maioria, visto que cada um trilha um caminho diferente.

Diante da necessidade de um reencontro, estratégias para esse fim precisaram ser elaboradas. Atualmente, a evolução tecnológica tem sido facilitadora, pois através das diversas redes sociais difundidas na rede mundial de computadores, diversos reencontros tornaram-se possíveis.

Deste modo, a estratégia adotada tornando essa “busca” bastante eficaz, foi eleger uma rede social muito difundida no mundo atualmente chamada Facebook. Poderia não ter dado certo essa procura virtual, no entanto, os reencontros no espaço virtual foram acontecendo um a um. Assim, foram reencontrados dez (10) ex-alunos do I. E. A. que haviam participado da pesquisa em 1993.

Dentre estes, o contato se estreitou com quatro (04), por participarem de uma comunidade específica na página de relacionamento Facebook, denominada Amigos do I. E. A., da qual participam os egressos de todos os outros anos.

Ao investigar essa temática acredita-se que o reencontro com os alunos de 1993, no desvelar de suas trajetórias, evidenciou os contornos dos caminhos por onde os mesmos se enveredaram no período de 1993-2013. Ao dar voz e vez a esses ex-alunos, cremos que abriu-se a possibilidade de se fazer uma reflexão sobre como se deu a construção / desconstrução / reconstrução, na trajetória profissional de egressos do magistério. Daí a importância de se trazer estes conhecimentos para discussão nos mais variados contextos educacionais.



## **Tema da pesquisa**

Trajetória de profissionalização dos egressos do I. E. A (turma 1993) relativa ao período de 1993 a 2013.

## **Objetivo geral:**

Conhecer a trajetória de profissionalização dos egressos do I. E. A entre os anos de 1993 - 2013, buscando identificar situações que os influenciaram a continuarem, ou não, atuando na área da educação.

## **Objetivos Específicos**

Analisar a trajetória de profissionalização dos egressos do magistério do Instituto de Educação do Amazonas I. E. A., no período de 1993 a 2013.

Identificar, nos relatos dos egressos do I. E. A., situações que os influenciaram a continuarem, ou não, atuando na área da educação.

Compreender os sentidos atribuídos pelos egressos às situações que influenciaram sua trajetória após a conclusão do Magistério.

## **Questões Norteadoras**

-Que situações têm marcado a trajetória dos egressos do magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A.) da turma de 1993?

-Que situações influenciam os egressos a continuarem ou não, atuando profissionalmente na área da educação?

-Que sentidos são atribuídos, pelos egressos, às situações que influenciaram seu processo de profissionalização?

-O que contam os egressos (turma 1993) sobre o desenvolvimento profissional e a repercussão desse processo em suas trajetórias de profissionalização?

## CAPÍTULO I

*"Se houver um caminho entre aquele que marcha e o objetivo para o qual tende, há esperança de o atingir; se faltar o caminho, de que serve o objetivo?"*

*(Santo Agostinho)*

### TRAÇANDO O PERCURSO DA PESQUISA

#### 1. Estudos a partir de narrativas

A pesquisa qualitativa preocupa-se com os indivíduos inseridos em seus contextos sociais e suas complexidades. Desse modo, baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores.

A abordagem usada na investigação foi o Método biográfico (ou da História de vida). Essa é uma abordagem que pode se caracterizar como um instrumento de formação. Segundo Lang (1996) tal abordagem é:

[...] uma metodologia qualitativa de pesquisa voltada para o conhecimento do tempo presente, permite conhecer a realidade presente e o passado ainda próximo pela experiência e pela voz daqueles que os viveram. Não se resume a uma simples técnica, incluindo também uma postura, na medida em que seu objetivo não se limita à ampliação de conhecimentos e informações, mas visa conhecer a versão dos agentes. Permite conhecer diferentes versões sobre um **mesmo período ou fato** [...] (1996, p. 96) (grifo nosso).

História de Vida é uma abordagem traduzida de “historie” (em francês) e de “story” e “history” (em inglês), que permite captar o modo através do qual uma pessoa organiza seus pensamentos, ações, energias, valores, dando forma a sua identidade, em um diálogo com os seus contextos. Para Meihy (1998), a História Oral constitui-se em três modalidades: história oral de vida; história oral temática, e

tradição oral<sup>8</sup>. Três modos que possuem como eixo fundamental as narrativas orais, seja de uma pessoa, ou de grupos que se dispõem como colaboradores.

Chizzotti (1991) destaca ainda que:

[...] a história de vida ou relatos podem ter a forma autobiográfica onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida. Pode ser um discurso livre de percepções subjetivas ou recorrer às fontes documentais para fundamentar as afirmações e relatos pessoais (p.95).

As histórias de vida podem facilitar a compreensão dos processos que encaminham determinados egressos a deixarem o magistério ou a seguirem outra área de atuação. “[...] *as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria*” (JOSSO, 2004, p. 31).

A História Oral temática parte de um assunto específico, preestabelecido. Tem uma objetividade mais explícita, aproximando-se mais da apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. Nesta abordagem, os detalhes da história pessoal dos participantes só interessam quando se relacionam, ou revelam, aspectos úteis à “*informação temática*”, como afirma Meihy:

[...] a “verdade” de quem presenciou um acontecimento ou que, pelo menos, dele tenha alguma versão que seja discutível ou contestatória [...] detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central (1998, p. 51).

Deste modo, a História Oral temática preocupa-se com temas específicos e busca, na versão do narrador/pesquisado, rememorar sua vivência, em um período demarcado e possibilita a investigação das experiências e das trajetórias.

A complexidade dos relatos pode trazer entrelaçamentos entre a origem social, profissional, os relacionamentos interpessoais, dentre outros aspectos que, de uma forma ou de outra, contribuem para a constituição do indivíduo e do seu modo singular de agir.

---

<sup>8</sup> A tradição oral remete-se as questões do passado longínquo manifestadas pelo folclore e pela transmissão geracional (MEIHY, 1998)

Gaston Pineau (apud BERTAUX, 2010, p. 47) considera as histórias de vida como

[...] um método de investigação/ação que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação que contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva.

Ao narrarem seus percursos de vida, os egressos do magistério forneceram elementos para se compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram nas tramas de suas vidas. Sobre narrativa de vida, Bertaux considera que

[...] algo é narrativa de vida a partir do momento que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida. O verbo “contar” (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa [...] (2010, p. 47).

O Método (autobiográfico) é caracterizado pela obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, preocupando-se em expor a perspectiva dos participantes, isto é, o sentido que eles atribuem às coisas e à vida, por serem os mais importantes no processo. Para Meihy,

É o conjunto da experiência de vida de uma pessoa que encadeia sua história, segundo a sua vontade, sendo soberana para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas. O depoente é considerado o sujeito primordial, tem a liberdade para dissertar sobre a sua experiência pessoal e participa em todo o processo sendo denominado colaborador (1998, p.36).

Alguns cuidados foram necessários para que houvesse sucesso ao se utilizar o método biográfico (ou histórias de vida). Os relatos orais foram coletados em um ambiente acolhedor e confortável, escolhidos pelos interlocutores permitindo, assim, espaços para o diálogo, reflexão e exposição sobre suas vidas pessoal e profissional.

Faz-se necessário prever um tempo razoavelmente extenso durante as narrativas, evitando-se aligeiramento desta fase da pesquisa, pois os relatos orais, de acordo com Lang e Meihy (apud MORAES, 1999, p. 36.), são mesclados de continuidades e descontinuidades, de releituras e interpretações do vivido. A pessoa que relata deverá organizar-se em suas recordações, refazer caminhos e narrativas.

Esse processo interativo que precisa estabelecer-se entre a pesquisadora e os interlocutores contribuiu para que o pesquisado atribua novos sentidos a sua vida, através da consciência que vai tomando das variadas etapas que ocorreram na construção de sua existência.

Nesta investigação, o instrumento usado para coleta de informações foi a entrevista narrativa, focada em um tema da vida dos pesquisados: o percurso de formação profissional datado de 1993-2013. Foram coletadas informações diretas, a pesquisadora ficou face a face com os sujeitos, oportunizando assim momentos de reflexão sobre as indagações suscitadas.

A entrevista narrativa é definida por Jovchelovitch e Bauer (2002) como sendo uma entrevista com perguntas abertas de modo a encorajar os entrevistados a relatar seus pensamentos e opiniões. Caracteriza-se pela forma de estimular o entrevistado a contar alguma situação importante tanto de sua vida pessoal, quanto social:

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Para Bertaux (2010, p. 12) “o interesse das narrativas de vida, quando as coletamos [...] é que elas constituem um método que permite estudar a ação durante seu curso”. Assim, investigar as trajetórias de egressos desta pesquisa traz à tona situações que influenciaram as trajetórias de profissionalização.

Josso salienta (2004, p.48) que [...] “as recordações referências são aquelas que constituem um marco na trajetória e servem de parâmetro para o que segue na vida.”.

A história de vida evidencia quem somos no aspecto pessoal e profissional, bem como as ações pedagógicas que se mostram nessa trajetória pessoal e profissional. Nóvoa (2000) enfatiza que:

[...] apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes [...]. O movimento nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores (p. 19).

As narrativas das histórias de vida favorecem o transparecer de emoções, fatos e experiências que são singulares e plurais nas vivências e decisões de cada pessoa. Nos relatos, por meio de narrativas (auto) biográficas das histórias de vida, ampliam-se as possibilidades de as pessoas reconhecerem-se nas experiências vividas. Afora isso, as narrativas permitem reconstituir a formação da identidade pessoal e profissional.

A utilização da entrevista narrativa, no corpo deste estudo, mostrou-se instrumento propiciador de um diálogo aberto entre a pesquisadora e os interlocutores, possibilitou o aprofundamento de questões importantes concernentes ao objeto da investigação.

A rememoração e a atribuição de sentidos às situações marcantes na trajetória permitiram aos interlocutores tecerem considerações sobre os motivos desencadeantes de suas vivências, tanto pessoal quanto profissional.

Para Gaston Pineau (apud BERTAUX, 2010, p. 47), o termo *sentido* pode ser utilizado de forma ampla: como sensação, como significação e como direção. Para o autor tudo o que permanece em determinada cultura e nos indivíduos têm como primeiro registro a sensação, o que primeiro “impressiona” e deixa marcas, do e no mundo exterior. “Nada fica registrado se não tiver passado pelo crivo da emoção - fica o que significa. Permanece aquilo que tem um sentido/significado e aponta uma direção.” Na busca desse sentido, foram considerados como bagagem tudo o que os egressos foram adquirindo, formal e informalmente, e todas as experiências de suas trajetórias.

### **1.1 Caminhos investigativos da pesquisa**

No âmbito educacional, Ferreira (1999) entende o termo egresso como o indivíduo que cumpriu a matriz curricular de um curso de graduação ou pós-graduação e obteve uma titulação em determinada área do conhecimento, portanto, usa o termo egresso para referir-se exclusivamente aos alunos formados,

Pena (2000) aponta a existência de divergências quanto à definição do termo egresso, pois segundo a autora,

[...] alguns estudiosos utilizam-no para referir-se exclusivamente aos alunos formados; outros abrangem a denominação a todos os indivíduos que saíram do sistema escolar por diferentes vias, sejam eles ex-alunos: diplomados, por desistência, por transferência ou jubilados (p.05).

É importante citar que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, no Capítulo III — “Da Educação Profissional” —, no Art. 39, o termo egresso aparece assim: “Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”.

Para a discussão desta temática na pesquisa sobre trajetórias de egressos, assume-se que o termo “*egresso*” caracteriza os alunos que se formaram no magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A) turma 1993, com habilitação para atuarem na docência da educação básica nos anos iniciais.

Deste modo, traçar a trajetória<sup>9</sup> dos egressos do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A) é uma tarefa árdua em face da complexidade para resgatar um período da vida dessas pessoas e, assim, perceber de que maneira reagem quando se deparam com determinadas situações-problema surgidas no desenvolvimento da profissão.

Luz Arango (apud GONÇALVES, 2007) utiliza o termo “trajetória”, com ênfase na trajetória social. Para a autora,

[...] trajetória social é o encadeamento temporal das posições que os indivíduos ocupam sucessivamente nos diferentes campos do espaço social. Em cada momento de sua existência, os indivíduos ocupam simultaneamente várias posições, que resultam obviamente do entrelaçamento entre os campos profissionais e familiares (p. 88).

Nessa perspectiva, a trajetória de vida<sup>10</sup> com todos os acontecimentos que a pontuam, seus sucessos, seus anseios, seus momentos decisivos, deixa de ser uma experiência pessoal transformando-se em uma experiência social, em que a noção de experiência de cada um, é também de certa maneira a experiência de todos, sendo o Instituto de Educação o espaço de encontro privilegiado, pois por ele perpassam essas experiências.

Discutir sobre a trajetória de egressos do magistério, no atual momento, mostra-se desafiador, devido à carência de estudos desenvolvidos e publicados sobre o assunto. Pena (2000) alerta que há uma grande carência de estudos acerca

<sup>9</sup> Sequência dos acontecimentos ocorridos ao longo de um período ou da existência de alguém ou algo: carreira, história; Ver *trajeto* [+ de... a/para: trajetória de um lugar a /para outro]; Fís. Conjunto das posições sucessivas ocupadas por um corpo em movimento [F.: *trajeto* + *ória*]; (AULETE, 2013).

<sup>10</sup> Born, Krüger e Lorenz-meyer (apud GONÇALVES, 2007) afirmam que a pesquisa relacionada com trajetórias de vida é uma área relativamente nova na sociologia, tendo como ponto de partida a mobilidade social.

do tema egressos no Brasil, no que diz respeito ao controle e acompanhamento dos resultados educacionais. Assim, entende-se ser um assunto que ainda deve ser enfocado por diferentes estudos.

Para este estudo sobre as trajetórias dos egressos de magistério, foram considerados dois aspectos: 1) percurso escolar (instituições de ensino que frequentaram, tempo de estudos e outras questões pertinentes à formação escolar); e 2) carreira profissional no período correspondente a 1993-2013.

## **1.2 Os interlocutores da pesquisa**

Passaram-se (20) vinte anos (1993-2013) desde o término do curso de magistério no I. E. A. Em razão disso, a realização da pesquisa sobre trajetórias de egressos do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A.) foi desafiadora principalmente porque demandou certo tempo para reencontrar os egressos.

Durante alguns meses buscou-se na rede mundial de computadores, em páginas de relacionamentos como Orkut, Messenger, entre outras. Mas, foi no Facebook onde está formada a comunidade virtual chamada “Amigos do I. E. A” que foram reencontrados 10 egressos do ano de 1993.

Os encontros foram marcados da mesma forma em que iam sendo reencontrados os egressos, através do Facebook. Porém, para que houvesse uma maior proximidade entre a pesquisadora e os egressos de magistério foram feitos também contatos iniciais, através de ligações telefônicas e e-mails.

Dos 10 (dez) egressos encontrados, (4) quatro foram selecionados em virtude de atenderem aos critérios estabelecidos para participarem como parceiros na realização da pesquisa. Os critérios previamente elencados foram os seguintes: ter sido egresso do I. E. A no ano de 1993; estar atuando profissionalmente; possuir cursos de graduação e pós-graduação Lato Sensu seja na área da educação ou em outra área; disponibilizar-se a participar da pesquisa.

A pesquisa foi realizada com base nos princípios éticos especificados na portaria 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. Foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFAM, sob o Parecer Nº 81781 (APÊNDICE I).

No momento inicial do contato, buscou-se a anuência dos egressos para colaborarem com o estudo. Naquele momento os interlocutores permitiram que



fossem usados seus nomes e a utilização das informações produzidas para o propósito específico da investigação realizada de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (APÊNDICE II).

Os quatro (4) interlocutores encontram-se na faixa etária de 36 a 38 anos. Três (3) deles contam com uma larga experiência de trabalho na rede pública municipal de ensino no âmbito da docência, supervisão, gestão escolar e assessoramento pedagógico e de infraestrutura. A exceção é Daniel que atua profissionalmente como empresário do ramo de vidraçaria. Todos têm mais de 10 anos de efetivo exercício profissional

Para esses egressos, a formação continuada foi buscada como forma de desenvolvimento pessoal e profissional, participando de cursos de graduação e pós-graduação Lato Sensu. A graduação de Darlei e Lúcia foi Pedagogia; Nelma cursou Educação Física e Daniel, Administração.

### **1.3 A elaboração do roteiro de entrevista**

Uma das fases do processo da investigação foi a elaboração do roteiro de entrevista. As questões dos roteiros foram modificadas inúmeras vezes até se chegar a versão final direcionada a atender os objetivos e as questões norteadoras da temática do estudo.

Foi elaborado um roteiro de entrevista (APÊNDICE III) para todos os egressos participantes da pesquisa. Para aqueles que permaneceram atuando profissionalmente na área da educação o roteiro foi subdividido em três partes: Item I – Trajetória de formação no magistério; Item II- Trajetória profissional e Item III- Trajetória pessoal. Para o egresso que não continuou na área, nos itens I e III, permaneceram as mesmas questões, mas no item II foram elaboradas outras perguntas que contemplassem a trajetória desse egresso, por isso ficou assim o Item: - mudança de trajetória profissional.

### **1.4 A realização das entrevistas**

Os parceiros da pesquisa foram bastante acolhedores. Estabelecemos uma conversa informal, para esclarecer pontos que ainda não haviam sido esclarecidos. Seguindo o roteiro, os egressos contaram sobre as trajetórias percorridas no período de 1993-2013.

As entrevistas foram realizadas nos locais, datas e horários definidos pelos egressos. Três delas (3) foram realizadas nas próprias residências dos interlocutores, porque assim o preferiram e, também, para alcançar maior comodidade sem muitas interferências de ruídos e/ou interrupções. Uma (1) única entrevista foi realizada no ambiente de trabalho. Neste espaço, em alguns momentos a conversa era interrompida. No entanto, tentávamos não perder o fio condutor dos relatos.

As sessões das entrevistas dividiram-se em três momentos que necessariamente não obedeceram a uma sequência rigorosa para os entrevistados tampouco para a pesquisadora. Cada um deles determinou seu próprio ritmo, ficando livre para relatar, repetir, rememorar suas trajetórias. As entrevistas orientadas a partir do roteiro, delinearam as narrativas na seguinte ordem:

Primeiro os egressos relataram sobre **a trajetória de formação no magistério, acontecimentos marcantes e/ou experiências significativas para sua formação**, como eram os colegas, os professores, as disciplinas.

Em seguida, o diálogo tomou a direção para **a trajetória profissional: quando, como e onde iniciou a carreira, as instituições e níveis de ensino em que atuou, entre outras experiências**.

Para concluir as entrevistas, houve um momento destinado **a trajetória pessoal. Fatos marcantes que o curso trouxe para a história de vida dos egressos**.

Na medida em que narravam suas histórias, cada detalhe de suas trajetórias pessoal e profissional, reavivando lembranças, era possível perceber os caminhos trilhados pelos egressos.

Alguns tiveram dificuldades para narrar, os olhos lacrimejavam, mãos trêmulas, risos nervosos ou naturais, várias repetições, muitas rupturas e falas bastante fragmentadas. Em alguns desses momentos procurou-se respeitar em silêncio, aguardando o reinício dos relatos.

Na pesquisa narrativa pode acontecer diversos momentos como citados anteriormente, pois, ao rememorar, eram reconstruídas impressões mais remotas sobre o vivido. Este processo é sempre acionado por dimensões conscientes e inconscientes despertadas no presente de quem rememora. Daí a importância do olhar atento da pesquisadora na condução da entrevista, para que as emoções não interferissem na produção do material necessário ao prosseguimento do estudo.

Como resultado dos relatos orais, adquiriu-se um extenso material de gravações em áudio, anotações de observações registradas no momento da conversa.

As anotações realizadas durante as entrevistas foram bastante valiosas, pois auxiliaram no momento de compreender as conversas informais, os detalhes dos encontros, informações que de algum modo não puderam ser gravadas em áudio, portanto, não estão na transcrição das entrevistas.

A proximidade da pesquisadora com o contexto investigado tornou o trabalho de transcrição mais prazeroso, porém, não menos árduo.

### **1.5 A transcrição, textualização e a transcrição dos relatos**

Durante todo o processo de transcrição, as gravações foram ouvidas várias vezes, por inúmeras horas. Foram dias ininterruptos de audição, interpretação e análise, conferindo-se os áudios com alguns dos registros escritos realizados no decorrer das narrativas.

As entrevistas foram tratadas de acordo com a indicação de Meihy (apud SILVA e BARROS, 2010, p. 71), que aponta para três procedimentos: **transcrição**, **textualização** e **transcrição**, etapas complementares que se entrelaçam. Sobre a transcrição o autor diz ser:

Processo rigoroso, longo e exaustivo de passagem inicial do oral ao escrito. Para alguns pesquisadores, trata-se de operação de caráter puramente técnico, por vezes relegado a outros. No entanto, na perspectiva apresentada, a transcrição é de grande importância para a construção e análise das histórias de vida, principalmente por sua natureza reiterativa.

Esta etapa refere-se a mudança do estágio da gravação oral para o escrito, assim utilizou-se a transcrição literal para a passagem completa dos diálogos dando visibilidade à história narrada. Na etapa seguinte aconteceu a textualização

[...] na qual as perguntas do pesquisador(a) são retiradas ou adaptadas às falas dos colaboradores. Há igualmente rearranjos a partir de indicações cronológicas e temáticas. Desse modo, busca-se facilitar a leitura do texto por meio de conformações às regras gramaticais vigentes e da supressão de partículas repetitivas, sem valor analítico, típicas do discurso oral. O objetivo é o de possibilitar uma melhor compreensão da narrativa. Meihy apud (SILVA e BARROS, 2010, p. 71)

A textualização (APÊNDICE IV) foi o processo de reagrupar os questionamentos da pesquisa, em um exercício de apropriação e organização da fala dos entrevistados. Nessa fase, foram suprimidas as intervenções da entrevistadora, bem como, as falas que não atendiam aos objetivos da pesquisa.

A terceira etapa aconteceu diante da necessidade de transformar o discurso em uma narrativa mais coerente, tornando a leitura clara e compreensível. Segundo Meihy (apud SILVA e BARROS, 2010) esse é o momento da **transcrição** que refere-se a

[...] incorporação de elementos extra - textos na composição das narrativas dos colaboradores [...] Mais do que uma tradução, tenta-se elaborar uma síntese do sentido percebido pelo (a) pesquisador (a) além da narrativa e performance do colaborador(a). (p. 71).

Na transcrição do texto muitas palavras e expressões foram utilizadas indevidamente, devido à própria dinâmica da fala. Tendo-se portanto em mente que o código oral e o escrito têm valores diferentes, procurou-se equilibrar esta “desigualdade” através da **transcrição**.

Nesta etapa também foi processada uma intensa atividade sobre o texto e a gravação em áudio, nas quais palavras, frases e parágrafos foram retirados, alterados ou acrescentados. Neste processo, ocorreu uma transformação do que foi dito, ou mesmo uma “manipulação” por parte da pesquisadora de modo a tornar o texto pleno de sentido. Como frisa Meihy, “*O processo de transcrição, enfim, implica evidenciar o narrador em sua essência maior* (2007, p.33)”.

## **1.6 Organização e análises das informações**

Após a *transcrição*, foram realizadas diversas leituras das informações recolhidas através das narrativas. Nessa fase foi grande o desafio para transformar em escritos as situações vividas.

A *textualização* foi orientada pelas questões norteadoras e diante da totalidade das informações coletadas estabeleceu-se o propósito de organizar as falas em quadros que possibilitaram uma maior clareza do material coletado.

Várias versões dos quadros foram reelaboradas até se conseguir agrupar as questões norteadoras e os objetivos que fossem convergentes em busca de respostas ao foco central da investigação. Esse agrupamento permitiu perceber as

particularidades de cada relato. A partir desse trabalho, foram estabelecidos para o processo de *transcrição* dos textos os seguintes focos temáticos desenvolvidos no Capítulo III, assim nomeados:

Foco temático I - *Trajetórias de formação: a escolha pelo Magistério*. Neste foco, a pretensão foi perceber como se deu a decisão pela carreira docente e identificar os contornos do processo de formação inicial dos egressos.

Foco temático II - *Trilhando a carreira de Magistério*. O propósito foi perceber a formação continuada, o cenário formal de profissionalização desses egressos de magistério.

Foco temático III - *Buscando novos caminhos na trajetória profissional*. No terceiro foco, buscou-se saber sobre como ocorreu o desenvolvimento profissional fora da área de magistério.

Foco temático IV - *Entrelaçando os caminhos da vida: trajetória pessoal e profissional*. No quarto foco temático ocorreu o entrelaçamento da trajetória pessoal e profissional, percebendo-se assim para onde convergem as trajetórias dos egressos.

## CAPÍTULO II

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.*

*(Paulo Freire)*

### OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO

#### 1. Formação docente: uma reflexão necessária

A decisão de transformar a docência numa carreira profissional está vinculada a estudos avançados desenvolvidos no início do século XX nos Estados Unidos da América do Norte.

Segundo Veiga (2006), no sentido etimológico, docência deriva do latim *docere*, que significa: ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a conhecer. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores, aquele que realiza um conjunto de funções que não se restringem à tarefa de dar aulas, mas a ultrapassa por intermédio da realização de pesquisas.

Nesses termos, docência é considerada uma atividade especializada que requer formação profissional específica, passa pela apreensão de conhecimentos e habilidades vinculadas à atividade docente para imprimir qualidade ao próprio trabalho. Assim sendo, *“As funções normativas, como ter um bom conhecimento da disciplina e sobre como explicá-la, foram se tornando mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho”* (VEIGA, 2006, p. 87-88).

O debate inicial sobre a docência no Brasil envolveu as seguintes temáticas: formação inicial e continuada, feminização, proletarização, riscos psicológicos (estresse, síndromes, mal-estar e adoecimento).

Arroyo (1980) estabeleceu a ligação entre o trabalho docente e a mudança social. Em seu estudo aponta os professores como pioneiros, enquanto categoria de trabalhadores assalariados a se organizar em movimentos reivindicatórios exigindo

em praça pública o reconhecimento profissional, pela importância do trabalho docente no desenvolvimento da nação.

A década de 1990 ficou conhecida como “Década da Educação”: teve como marco principal no âmbito educacional a promulgação da LDB – Lei 9394/96, a qual definiu como prioritária a formação, em nível superior, de todos os professores para os anos iniciais da Educação Básica, conforme institui o seu art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

A formação dos professores da educação básica acontecia quase que exclusivamente no curso normal de nível médio e após a LDB de 1996, esses cursos foram gradativamente tornando-se extintos. Após esse momento, a formação de professores passou a acontecer nos Institutos Superiores de Educação (IES) que ofereciam cursos para formar professores da Educação Básica, principalmente o Curso Normal Superior que foi regulamentado pelo Decreto nº 3.276, de 6 De Dezembro de 1999.

Apesar de apontar para novos rumos democráticos, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 recebeu influência dos interesses do Banco Mundial e marcou esta década pela descentralização/municipalização das escolas públicas o que tornou ainda mais difícil a utilização de verbas federais.

Emergiram novos discursos, onde o papel do docente e da própria escola foi ameaçado no setor educativo e sujeito a profundas modificações. A relevância da educação diante do novo modelo tem instigado uma expressiva discussão diante das novas metas de gestão na política educacional.

O Brasil tem experimentado, desde o início da década de 1990, amplo processo de ajuste do sistema educativo, porém esse se deu atendendo à lógica do mercado econômico, cujo projeto visa adequar a educação escolar às novas demandas e exigências do mercado.

Isso se deve ao crescente processo de globalização e da expansão de outros agentes socializantes, como os meios de comunicação que vêm minando o papel da escola e dos professores na sociedade. Igualmente, o acelerado processo de

produção e renovação dos conhecimentos e da informação tem provocado um desgaste da figura do professor como mediador e da escola enquanto local privilegiado na construção desse conhecimento.

A formação do professor pode ser um fator determinante a refletir na melhoria da qualidade na educação, porém, a discussão dessa formação tem se dado em meio a embates políticos entre dois projetos distintos.

De um lado, o projeto defendido pelo movimento organizado dos educadores que entende a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério; considera a universidade como lugar privilegiado para tal formação; defende uma sólida formação teórica, assumindo a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador entre teoria e prática, concebendo o professor como intelectual.

Nessa linha de discussão, Cunha (1999, p.30) ressalta

A profissionalização é um processo histórico evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder. Isso significa admitir que sua configuração ou extinção resulta de lutas concorrenciais que se instalam nos espaços de produção e nos espaços de conhecimento.

Tudo parece indicar que o discurso da profissionalização não deve ser pensado no seu sentido restrito, como foi pensado na sociedade industrial, cujo objetivo era atender ao modelo de desenvolvimento fundamentado na crescente industrialização do país. Hoje, a crise que permeia a educação formal requer conceito de profissionalização centrado na aprendizagem de competências profissionais, advertindo-se que essas competências devem transcender o sentido puramente técnico do recurso didático.

Para Contreras (2002), trata-se de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências pedagógicas. No sentido mais amplo, envolve a busca do reconhecimento social, e de um melhor status do grupo profissional.

De acordo com Nóvoa (1992), a profissionalização desenvolve-se a partir de uma proposta de trabalho coletivo. São dimensões que se constituem de um corpo de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício da atividade docente e de um conjunto de normas e valores éticos que regem as relações internas e externas do



corpo docente, contribuindo, portanto, para a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão autônoma.

Para Perrenoud (2002), a profissionalização pressupõe uma capacidade desejada por vários atores coletivos de que haja envolvimento e auto-organização para a formação contínua, envolvendo a atualização de saberes, competências e construção de uma identidade profissional clara. A profissionalização passa, assim, por uma elevação do nível real de qualificação.

Define-se em parte por características objetivas, mas também por uma identidade, uma forma de representar a profissão e suas responsabilidades, tendo, portanto, uma ética, dentre outros aspectos. Para Perrenoud (op cit) uma prática profissional complexa requer competências, por isso, requer uma reflexão geral, à luz de novas concepções sobre formação de professores e profissionalização.

O autor assegura que é na legitimação da profissionalização do ensino que as ciências da educação podem encontrar uma forte identidade no contexto educacional.

Ainda nessa lógica de reconfiguração da profissionalização docente destacamos o pensamento de Veiga (2006, p.77-78), cuja análise parte do princípio de que o processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico:

[...] o que se espera seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre a formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico de modo a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico.

A profissionalização refere-se à formação profissional e às alternativas que garantem melhores condições objetivas de trabalho e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional. “A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia (NÓVOA, 1995, p. 23).”

Do outro lado da discussão sobre a formação de professores está o Conselho Nacional de Educação que se submete às políticas neoliberais impostas pelas Agências Internacionais, e retira a formação dos docentes das universidades, sugerindo uma formação técnico-profissionalizante que reduz o papel do professor a

executor de tarefas pedagógicas e restringe a pesquisa e a produção de conhecimento à esfera do ensino.

Tendo em vista a inclusão do país em um mercado globalizado, a educação passou a ser vista como estratégica, pois pode elevar o crescimento econômico, melhorar a distribuição de renda e reduzir as desigualdades sociais, sem ultrapassar os limites estabelecidos pela política de ajuste econômico.

Nóvoa (2000), analisando as tendências atuais nos estudos sobre profissão docente, identifica a existência de uma literatura que reduz a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica em detrimento da pedagógica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) exalta a educação e a coloca como preocupação central das políticas públicas, mas, segundo Brzezinski (1997, p. 149), as “ações sucessivas de desvalorização social e econômica dos profissionais da educação e o desmantelamento do ensino superior” têm mostrado exatamente o contrário. Essa realidade é muito semelhante à descrição de Anísio Teixeira (BRZEZINSKI 1997) que mostra a existência na sociedade moderna de dois mundos diferentes: o mundo do sistema (o dos padrões, do esperado e dos discursos oficiais) e o mundo vivido (o real, da luta pela igualdade e pela democracia).

A educação escolar está sendo transferida cada vez mais para a esfera da competição privada. Portanto, reduzida à condição de mercadoria, o sistema educacional substituiu o direito ao acesso à instituição pública, contrapondo-se à política de direitos sociais.

Em decorrência da exclusão das universidades públicas das políticas prioritárias, o ensino médio público fica igualmente sem lugar no rol das políticas educacionais. Sua expansão entra em contradição com a política de privatização do ensino superior, e assim evidencia, ainda mais, o caráter segregacionista da política vigente.

Verifica-se haver prioridade no aspecto quantitativo com relação ao número de alunos e manutenção dos mesmos em sala de aula, por outro lado, percebe-se uma total desatenção em relação a fatores que envolvem a formação, salários e condições de trabalho do professor. Considera Nóvoa que

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão (2009, p.17).

De acordo com Hypólito (apud VEIGA; CUNHA, 1999) o processo de proletarização do trabalho docente ocorreu na medida em que essa atividade passou a ser caracterizada pelo regime assalariado e pela perda do controle sobre o processo do trabalho. A funcionalização do trabalho docente foi somente o primeiro passo em direção à organização do trabalho escolar nessas instituições, a partir das formas de gestão e controle de trabalho presentes nas empresas capitalistas (ARROYO, 1980; SAVIANI, 2002).

Nóvoa aponta que enquanto a profissionalização é um processo em que o trabalhador eleva os rendimentos e poder de autonomia

[...] a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (NÓVOA, 1995, p. 23).

A partir daí decorreram os processos de “desqualificação”, degradação e fragmentação do trabalho docente, aumento do controle externo sobre o rendimento e intensificação do trabalho a ser feito. A divisão técnica do trabalho fez surgir na educação a figura dos especialistas, como responsáveis pelo planeamento da ação educativa, cabendo aos docentes a sua execução.

Nesse sentido, Contreras (2002) assinala que:

[...] há elementos tradicionais da configuração docente do professor que fizeram do ensino uma profissão dependente, separando a concepção da execução, fragmentando e mecanizando as tarefas, controlando externamente seu rendimento e aumentando o volume de trabalho a ser realizado (p. 228).

Essa maneira de conceber o trabalho docente não apenas se viu historicamente “modelada” na organização administrativa do ensino, preocupada com a rentabilidade e o controle. Também encontramos na forma pela qual se

estendeu a divisão de papéis entre “aqueles que assumiam as funções intelectuais de elaboração do conhecimento pedagógico e aqueles que ficavam relegados à aplicação do mesmo. (CONTRERAS, 2002, p. 228-229)”.

Para Contreras (2002), os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores.

No geral, pode-se inferir que o trabalho exercido pelos docentes se relaciona às políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, à prioridade ou a sua inexistência em termos de financiamento do Estado e de valorização desses trabalhadores.

## **2. Formação inicial e continuada: percursos da profissionalização docente**

A formação inicial e continuada tem sido pauta de inúmeras discussões no campo educacional, visto que há uma expectativa muito grande em relação a sua contribuição para a profissionalização docente. Desde meados do século XX até os dias atuais, têm-se vivido momentos de instabilidade nos diversos setores: social, econômico e político, repercutindo nas diversas formas de organização da sociedade vigente. Inserida nesse cenário está a organização educacional e profissional, que sofre avanços e recuos na busca de uma adequação a esse contexto.

Sobre formação Tardif (2002) aponta algumas fases: a formação escolar inicial (que também terá impacto sobre a formação profissional), a formação universitária inicial, o ingresso na carreira (que pode dar-se antes ou depois da passagem pela Universidade) e a que se desenvolve ao longo da vida profissional. Trata-se, então, de um processo contínuo de produção, mobilização, comunicação e transmissão de saberes.

Neste amplo ciclo de formação, o autor destaca vários tipos de saberes correspondentes às várias fases da formação profissional que se articulam, formando um saber plural, porém único. Tardif (op. cit) fala dos saberes da formação profissional ou pedagógicos (oriundos das ciências da educação), dos saberes disciplinares (definidos e selecionados pela Universidade); dos saberes curriculares (oriundos dos currículos desenvolvidos pelas instituições escolares em que atua); e

dos saberes experienciais (aqueles desenvolvidos pelo professor no exercício da profissão e na prática construída).

Nóvoa (1997) aponta abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva pautada no campo profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Ele alerta, inclusive, que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” (NÓVOA, 1997, p. 26).

Refletir sobre a formação de professores, leva-nos a necessidade de analisar os diferentes momentos na trajetória da formação desses profissionais: a formação inicial, a formação durante o período de iniciação profissional e a formação no decorrer de seu desenvolvimento profissional (formação continuada), considerando os momentos históricos, culturais, sociais e políticos.

Freire (1996) já dizia que a experiência enquanto aluno é basilar para o exercício da docência que se terá ou que se está tendo simultaneamente. Em decorrência, o professor torna-se responsável, em grande parte, por sua própria formação. Conforme já evidenciado, isto não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma.

De acordo com Pimenta (2000, p. 16), os cursos de formação inicial desenvolvem :

[...] um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e que pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

A formação inicial deve estar muito além daquela proposta pelo sistema, que se utiliza deste profissional como alguém passível de manipular a fim de reproduzir alienação. Portanto, a conduta do professor na sala de aula, sua visão social e política influenciarão diretamente como um agente estimulador ou inibidor do processo de aprendizagem.

Conforme Nóvoa (1999), “o produzir a vida do professor”, definiria a identidade profissional desse professor a partir de ações críticas e reflexivas, caracterizadas como um investimento pessoal, que refletiria a sua dimensão pessoal e profissional. Sobre essa formação aqui explicitada, Nóvoa (1999, p. 25) enfatiza ainda

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

A formação se constrói a partir de uma reflexão crítica. Esse processo de formação atende a uma dimensão pedagógica de forma dinâmica, visto que articula a produção de saberes agregada a uma rede de significados numa troca dialógica entre os professores.

O Estado, poder hegemônico da sociedade nega em suas propostas educativas o compartilhar de um saber elaborado entre os profissionais da educação, uma vez que o agrupamento social ou profissional dos professores sempre foi visto como agitação política. Sobre essa formação inicial deficitária, que nega uma autonomia aos professores e se reflete nas escolas contemporâneas em todo o mundo. Nóvoa (1997, p. 26) afirma que:

A formação de professores tem ignorado sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo 'formar' e 'formar-se', não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante. Estes dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional de professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

A formação continuada tem lugar privilegiado na carreira profissional dos professores, acontecendo posteriormente à formação inicial, independentemente do tempo de serviço, crenças e concepções que o mesmo tenha.

Embora não seja o único elemento articulador da profissionalização, torna-se indispensável a formação contínua para que o professor não estagne diante de um quadro de mudanças constantes e se perca, ou se omita da sua função social, visto que o processo educacional não ocorre isoladamente e pode manifestar-se como meio de exclusão social. Sobre esse aspecto Severino (1986, p. 14) enfatiza que:

[...] a formação do educador deve levá-lo a discutir o significado da educação no contexto da vida social concreta, uma vez que ela, a educação, é fruto e deveria ser agente desta vida social e política [...] Além da qualificação técnico-científica e da nova consciência social, é ainda exigência da preparação dos professores uma profunda formação filosófica [...]

A formação deve, nesses termos, garantir a habilidade desse profissional para organizar e redirecionar o seu trabalho na sala de aula. O professor deverá assumir o compromisso consigo mesmo e ampliar o seu conhecimento a fim de garantir uma evolução no seu processo de formação, assumindo, assim, a responsabilidade para desenvolver o seu potencial, sua autonomia didática e o seu comprometimento com a educação e com o ensino.

É imprescindível que o professor conheça o seu contexto social e político, para a partir destes, ir além de suas contribuições no desenvolvimento dos objetivos propostos no matriz escolar.

A formação inicial e continuada envolve diferentes dimensões do processo de ensino: currículo escolar, didática e áreas de conhecimento. É necessário direcioná-la para um trabalho relacionado com os demais tipos de conhecimento, sob um enfoque que priorize a articulação destes saberes com sua manifestação na prática escolar. Conforme Freire (1996, p.109), “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

Deste modo, a formação é um processo que está relacionado ao domínio dos mais diferentes saberes adquiridos na formação inicial, na experiência educacional e na formação continuada a qual leva o professor a refletir sobre a sua prática pedagógica.

### **3. Atratividade na carreira docente: desafios e perspectivas**

Na atualidade, está em baixa o prestígio do profissional da educação, por inúmeros fatores que permeiam a carreira docente, entre os quais uma má remuneração. Existe ainda cada vez mais a ausência de reconhecimento social da profissão, e os professores não dispõem de tempo para investimentos em sua carreira. Afora isso, de acordo com Nóvoa “Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público (2009, p. 20)”.

Valle (2006, p.181), também reforça a ideia da não atratividade da docência para os jovens: “[...] a carreira docente se torna pouco atrativa, pois, apesar de exigir um enorme investimento pessoal e familiar (diplomas e aprovação em concursos), oferece um futuro profissional bastante incerto e com baixos salários”.

O movimento docente nas diversas instâncias tem se posicionado por uma carreira nacional em que se contemple um piso salarial profissional garantido pela União. Tal indicação deve-se ao fato de que o governo federal tem maiores disponibilidades financeiras do que a maioria dos governos regionais e locais, e assim, teria condições de tornar-se mediador das diferenças socioeconômicas regionais tão presentes na realidade brasileira contemporânea (BRASIL, 2008).

A substituição do concurso público (regra constitucional) por contratos temporários de trabalho (exceção conferida pela CF 1988) intensificou-se ao ponto da exceção virar regra. Atualmente, com relação à educação, estimativas apontam que 20% dos professores admitidos em todo o Brasil são em caráter temporário.

O Conselho Nacional de Educação (2009) reconhece que os sistemas de ensino precisam dispor de um contingente de professores temporários, para suprir as eventuais ausências de professores efetivos, em razão de doenças ou aposentadorias que ocorrem durante o ano. No entanto, alguns sistemas de ensino utilizam o contrato temporário indiscriminadamente.

A regulamentação, em alguns Estados da federação, da atividade docente em caráter temporário compreende situações de enquadramento de professores em atividade sem formação específica exigida para atuar e de processos de seleção simplificada, entre outros mecanismos. Os contratos temporários são incentivados pela administração pública por terem procedimentos mais flexíveis na seleção de candidatos (pela própria denominação de processo seletivo simplificado).

Nas normativas existentes, é comum a fixação do prazo do contrato limitado ao período do ano letivo, no entanto admite a possibilidade de prorrogações sucessivas (em Manaus, prorroga-se desde a década de 1990).

O aumento do número de professores contratados temporariamente ou em condições precárias no setor público é o exemplo mais significativo da precarização. Em alguns casos, a política salarial do setor público apresenta uma grande diversidade, a remuneração difere conforme a carreira estabelecida, o contrato de trabalho (se efetivo ou temporário no cargo), o regime de trabalho, o nível de ensino, o tempo de serviço, a investidura em cargos de confiança, e gratificações incorporadas, a titulação, entre outros.

Estudos de Camargo et al (2006) demonstram que o contratado temporariamente por ter remuneração inferior a do integrante do quadro efetivo, se sente obrigado a exercer outras atividades profissionais. O fato de não ter uma



relação estável com a escola acaba por comprometer a qualidade do ensino oferecido.

Outro elemento que contribui também são as desigualdades econômicas regionais que o país apresenta, com grandes diferenças entre os trabalhadores das redes públicas municipais e estaduais de ensino, com a mesma formação e titulação, trabalhando sob as mesmas condições, sem contudo, garantir a isonomia salarial.

A falta de autonomia reclamada pelos docentes no direcionamento da sua atuação profissional, tem se convertido em maiores responsabilidades e exigências por um lado e, por outro em relações trabalhistas mais instáveis. Nessa direção, Apple (1991) assinala que quando as pessoas deixam de planejar e controlar grande parte de seu próprio trabalho, as habilidades essenciais para executar essas tarefas se atrofiam e são esquecidas.

Os docentes têm o seu tempo dividido em diversas aulas por dia, ora ministrando disciplinas numa série específica, ora ministrando disciplinas diferentes ou que assemelham-se em várias séries. Como agravante os intervalos entre uma aula e outra não são suficientes para um descanso físico e mental que favoreça a atuação do docente nas aulas vindouras.

A desqualificação docente se refere à divisão parcelar dos saberes e do trabalho educativo fazendo com que um docente se concentre no ensino de uma disciplina para uma série específica por anos a fio, sem ter conhecimento do processo e da totalidade do trabalho executado.

Tardif (2005) refere-se ao fato de que os professores em situação precária levam mais tempo para dominar as condições peculiares ao trabalho em sala de aula, pois mudam frequentemente de turmas e defrontam-se com as turmas mais difíceis.

Nesse sentido, a busca por um bem-estar na realização do trabalho docente é muitas vezes contrariada por inúmeras tensões decorrentes de sua situação precária. O principal elemento nessa situação é, basicamente, o da instabilidade da carreira marcada por mudanças frequentes e de natureza diferente (turma, escola, comissão escolar etc.).

Essas numerosas mudanças tornam difícil a edificação do saber no início de carreira. A instabilidade é uma dura realidade para jovens professores em situação

precária, pois o fim do contrato representa muitas vezes uma ruptura com a escola e com os alunos.

Diante dessas mudanças, os professores estão sempre em um eterno recomeçar tanto no que diz respeito à preparação de material e das aulas quanto em relação à compreensão do componente curricular ou do próprio programa, bem como à aprendizagem que isso implica. Isso demanda um grande investimento de tempo e energia para cumprir as tarefas inerentes à profissão.

Os instrumentos institucionais de avaliação dos professores em situação de contratos provisórios são percebidos como um sinal de desconfiança em relação às suas competências, alimentando entre eles o sentimento de desvalorização. Com o tempo, a precariedade no emprego pode tornar a profissão cansativa e desanimadora e alimentar certo desencanto. A precariedade na atuação docente pode provocar um questionamento sobre a pertinência de continuar ou não na carreira e às vezes até um “descomprometimento” pessoal em relação à profissão.

Mas, sobretudo quando ela é associada direta ou indiretamente a outros problemas (insegurança em relação ao emprego, instabilidade na função, substituição, atribuição de contratos menos atraentes, carga horária parcial, trabalho em local de difícil acesso, alunos difíceis, falta de apoio) os jovens professores perderem progressivamente o entusiasmo e pensam às vezes em desistir do magistério.

Outro aspecto a interferir nas condições de trabalho dos professores é a jornada de trabalho. O tempo de trabalho do professor compreende as horas-aula ministradas em sala de aula ou em outros ambientes facilitadores da aprendizagem, e as horas de atividades complementares ao trabalho de sala de aula e de interação com os demais segmentos da escola.

Por conta desses fatores, a atividade docente não tem atraído os jovens. Em muitos casos, é procurada como uma atividade transitória, enquanto não surge um “emprego” de maior prestígio. Sobre a ausência dos jovens em busca da carreira docente, Valle (2006, p.181) afirma que existem

[...] limitadas possibilidades de ascensão pessoal, condições precárias de trabalho, além de requerer uma grande versatilidade; o exercício do magistério implica inevitavelmente a conciliação da atividade de ensinar e de outras que lhe são complementares, seja por sua natureza, seja em razão da organização do trabalho escolar.

Uma das muitas questões discutidas por Nóvoa (1999) e Contreras (2002) é que essa “crise” no magistério seria amenizada se os cursos de formação inicial, e de formação continuada, o trabalho coletivo, as condições de trabalho, a valorização dos professores, dentre outros aspectos, contribuíssem para o processo de profissionalização do trabalho docente. Por outro lado, a profissionalização requer a sistematização de um saber que dê identidade ao trabalho do docente, visto que, no Brasil, ainda predomina o equívoco de que qualquer profissional de outra área pode ser professor.

O professor precisa ser entendido como alguém que aprende e se desenvolve constantemente durante a carreira, não havendo um ápice de aprendizagem para desempenhar a docência. Quanto mais aprende mais sente necessidade, visto que o conhecimento dá mais “qualidade” a sua prática.

É relevante mencionar que não existe uma fórmula ou maneira única de aprender a profissão docente. Do que se pode falar é de possíveis mecanismos ou caminhos para a consecução desse processo. A ideia de que somos seres “inacabados”, é assim expressada por Freire,

Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (1996, p.29.)

Isso significa que principalmente no caso de professores o processo de aprender leva em conta as experiências da própria vida, inclusive aquelas vivenciadas como aluno e estende-se por toda a trajetória de vida.

Nóvoa (1992) adverte-nos ainda que a formação não se constrói por acumulação (de recursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de uma (re) construção permanente da identidade pessoal.

Perrenoud (2001) dá sua contribuição quando diz que a formação profissional é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação de qualidade e que os professores precisam ter assegurado o seu direito a uma formação compatível com as exigências do exercício profissional.

Deste modo, a formação de professores, seja na forma inicial ou continuada, deve favorecer a construção de uma identidade pessoal, profissional e organizacional que lhes propicie o desenvolvimento de seus projetos de vida.

#### **4. O Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A) e o curso de magistério na formação de professores no início da década de 1990**

No Brasil, a criação das escolas normais foi um marco para a institucionalização da profissão docente. Como observa Nóvoa (1995), (a exemplo de Portugal) nesse processo, ocorreram momentos de instabilidade e controle ideológico do Estado. Nesse sentido o autor afirma que

As escolas normais são instituições criadas pelo estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também uns espaços de afirmação profissionais, onde emerge um espírito de corpo solidário. (NÓVOA, 1995, p.16).

As escolas normais inseriram-se nesse processo sendo o espaço autorizado de formação dos profissionais docentes, os quais teriam que aderir ao projeto dominante. Marca presença, nesse contexto, o ordenamento moral e cívico, bem como a submissão, ou seja, o fortalecimento do Estado necessário aos anseios da modernidade.

Ainda segundo Nóvoa (1995), se por um lado havia um controle do Estado sobre o corpo docente profissional, de outro, as escolas normais tornaram-se espaço de afirmação profissional, pois as reflexões geradas no seu interior deram uma nova configuração a esses profissionais, no sentido de não serem apenas meros reprodutores dos interesses do Estado.

As contradições desse processo provocaram mudanças sociológicas no corpo docente primário produzido no século XIX, momento em que se criaram as primeiras associações profissionais a que Nóvoa (1995) chamou de ator corporativo, constituindo-se na última etapa do processo de profissionalização.

A Escola Normal, campo autorizado para difusão de saberes, durante a sua história, passou por momentos de construção e desconstrução no seu currículo, administração e organização, sempre atendendo às transformações da sociedade, no que diz respeito à economia, à evolução da cultura e aos interesses políticos.

Entretanto, “[...] não poderemos negar a contribuição das Escolas Normais como espaço de formação e, ao mesmo tempo, de produção da profissão docente”. (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006, p. 90).

No decorrer de seus 130 anos de existência, o Instituto de Educação do Amazonas teve uma grande contribuição na formação de professores. No Amazonas, a maioria absoluta das pessoas ingressantes nesse tipo de formação era do sexo feminino. Sobre os matriculados no ano de 1993 o estudo de Moraes indica *que* “No ano em que a pesquisa foi realizada (1993), havia 402 alunos matriculados no 3º ano (matutino e vespertino) e no 4º ano (noturno) da Habilitação Magistério. Desses, 295 são mulheres”. (p. 54, 1999). É importante lembrar que 1993 corresponde ao ano em que os entrevistados da pesquisa estavam concluindo o curso no I. E. A.

Na década de 1990, o I. E. A. era a única instituição pública a formar professores habilitando-os para o exercício da docência de 1ª a 4ª séries, bem como para o Pré-Escolar. A legislação que vigorava à época apresentava uma proposta sistematizada na Lei 5692/71. Sobre isso, Moraes (op cit) ressalta que

O I. E. A. é a única escola pública em Manaus que oferece habilitação para o magistério; funciona em três séries anuais nos turnos matutino e vespertino, e quatro séries no noturno, tendo este desdobramento a finalidade de reduzir a hora aula diária sem acarretar prejuízo no total das horas estabelecidas (p.53).

A proximidade entre o I. E. A. e a escola de aplicação Princesa Isabel que ficava no mesmo prédio era um facilitador, pois os alunos estudavam em um turno e no contraturno realizavam estágios de observação e regência, bem como outras atividades: apresentação de teatro, atividades referentes à higiene bucal, entre outras.

O estágio era realizado em três etapas cada uma em um período do curso, ou seja, no decorrer de três anos. Eram assim denominados: observação, participação e regência de aulas. Era também determinada para cada etapa uma quantidade específica de horas. Nas atividades de estágio do I. E. A. existia a participação ativa do futuro professor, a maioria tinha permissão para opinar ou atuar na sala de aula observada.

Isso possibilitou verificar as práticas docentes à luz dos pressupostos teóricos estudados no magistério. Contribuiu o fato de oportunizar contato com a docência

nas séries iniciais, o primeiro contato com a sala de aula, assim como a oportunidade de reflexão com os demais “professorandos” sobre o cotidiano escolar e sobre as dificuldades encontradas. Proporcionou, de certa forma, uma aproximação com a realidade da profissão docente.

Foi uma experiência que possibilitava aos alunos mostrar a criatividade, independência e autonomia. Essa etapa favoreceu uma oportunidade para muitos perceberem se a sua escolha profissional correspondia com a aptidão técnica e de que forma se podia aprimorá-la.

O estágio foi muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Foi, sem dúvida, uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Além de ter sido um importante instrumento de integração entre o Instituto de Educação e a comunidade.

O I. E. A. passou por várias mudanças no sistema educacional dentre as quais a estruturação do Curso de Magistério. Assim, afirma Ferreira

[...] as determinações da Lei 9.394/96 com relação à formação inicial de professores de 1ª a 4ª série, atreladas às determinações do Decreto n.º 2.208/97, forçou o IEA mudar seu processo de formação de magistério de 1ª a 4ª série, formação dada desde 1880, para formação geral propedêutica (2012, p.51).

Atualmente, o prédio do Instituto de Educação do Amazonas atende alunos do Ensino Médio da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), em Tempo Integral. Enfatiza Ferreira (op.cit) que “a reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei 9.394/96 e pelo Decreto 2.208/97 fomentou a extinção das escolas técnicas estaduais [...] a SEDUC substituiu o projeto dos Centros de Excelência Profissionais pelo projeto das Escolas de Tempo Integral - ETI. (p. 61, 2012)”.

O Estado impôs sua vontade. No que diz respeito ao Curso de Magistério do I. E. A., a reformulação se caracterizou pela descontinuidade do processo de formação de professores em nível médio para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta formação em Manaus acontece somente nas Universidades, nos cursos de graduação e especialização.

O discurso da necessidade do encerramento do curso normal em nível médio, justificado pela preocupação com a garantia da qualidade da educação básica pode ser contestado pela falta de profissionais disponíveis, pela qualificação dos docentes muitas vezes aligeirada, de recursos físicos e materiais inadequados ao

desenvolvimento do trabalho da escola. Além disso, a “qualidade” da formação do professor não estaria submetida apenas ao nível em que esta formação estaria se dando, mas, às condições em que os cursos de magistério estariam submetidos.

Nesse cenário é necessário relembrar as influências dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, na fundamentação das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil.

## CAPÍTULO III

*“[...] a narração oral ou escrita inscreve-se de imediato num contexto interpretativo constituído de vivências consideradas semelhantes e/ou num mínimo de um referencial teórico que funciona como grelha de interpretação”*

*(Marie Christine Josso)*

### NARRANDO HISTÓRIAS, DESVELANDO TRAJETÓRIAS

#### 1. Foco temático I - Trajetórias de formação: a escolha pelo curso de magistério

Nos relatos de vida dos egressos percebeu-se evidências de que os mesmos, ao seguirem a escolha pelo magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A), foram motivados por aspectos como obrigação e incentivo da família, principalmente, de suas genitoras.

A respeito desta “escolha” pela formação inicial docente, assim afirmam:

***Fui obrigada a cursar o magistério pela minha mãe, pois, ela me dizia que era uma profissão que não ia faltar emprego [...] Eu não queria, fui obrigada a fazer o mini vestibular e não estudei para prova [...] Era o sonho da minha mãe ver as filhas professoras. Tanto que somos quatro filhas e todas formaram-se professoras. (DARCLEI CRISTINA)***

*Primeiro porque eu ia estudar em uma escola do centro, longe do bairro, queria ter essa sensação de liberdade, queria conhecer novos lugares e, segundo foi por causa da farda, na verdade, eu nem tinha vontade de ser professora, nunca tive eu **queria estudar no centro e achava a farda bonita**, só por isso. Não era por causa do magistério em si e acabei gostando na verdade. **Era um orgulho muito grande para minha mãe, quando eu saía fardada, minha filha vai ser professora...a filha dela ia ser professora, para ela isso era orgulho muito grande. (NELMA)***

***[...] por influência de meus pais que eram professores e que tinham a visão de que na época o magistério era um mercado “fácil” para emprego. Posteriormente, fui ficando fascinada com o universo do magistério. (LÚCIA)***

Observamos que Darclei tomou a decisão pelo curso a partir do incentivo da mãe, que via, na carreira de magistério, a chance de ascensão profissional de suas



filhas, pois não faltaria “emprego”, visto que a outra opção seria o ingresso como operária no Polo industrial de Manaus - PIM, atividade bastante instável que depende do cenário político e econômico.

Nelma, ao tomar a decisão de cursar magistério no I. E. A., sentiu a sensação de liberdade de escolha, pois vestiria um uniforme que representava à época “status” social, recebeu grande apoio e incentivo de sua mãe que muito se orgulhava do fato de a filha poder formar-se professora.

Para Lúcia, o fator determinante na escolha da profissão foi o incentivo da família e a certeza de que ao concluir o curso haveria facilidade em se inserir no mercado de trabalho.

O incentivo tanto da família de Darclei, quanto de Nelma e Lúcia, para seguir a carreira docente pode ser referendado pelo estudo de Valle,

A escolha da carreira docente parece ser proveniente do esforço contínuo de integração em um determinado universo social ou profissional relativamente constante, como é o caso do magistério. Esse esforço é cuidadosamente engendrado no seio da família (socialização primária), onde são nutridas as motivações intrínsecas, incorporadas através de orientações coerentes e fortemente homogêneas. Estas visam adaptar as singularidades e expectativas pessoais e delimitar as ambições profissionais, procurando enquadrar em cada bifurcação (passagem de um nível de ensino a outro) as escolhas individuais (2006,183).

Diferente das outras três entrevistadas (Nelma, Darclei e Lúcia), para Daniel a entrada no curso não foi marcada por uma escolha deliberada pela profissão, ao contrário, parece representar a ausência de outras possibilidades em termos de escolarização no nível secundário (antigo 2º grau)

*[...] foi um acidente de percurso, nunca imaginei cursar magistério. Eu lembro que comecei a fazer o segundo grau que hoje é o ensino médio, no colégio Estadual. Como meu pai morava no interior com a minha mãe, ele era bancário, eu resolvi morar com meus pais no interior e lá só tinha o magistério e para não ficar parado no tempo sem estudar, eu resolvi fazer o curso. Comecei a cursar magistério em Beruri, cursei o primeiro ano lá e quando foi em agosto ou setembro meu pai veio transferido de volta para Manaus.*

As narrativas revelaram que as escolhas pela profissão seguiram trajetórias diferenciadas entre Darclei, Nelma, Lúcia e Daniel. Mostram-nos o quanto a

influência dos familiares foi determinante nos seus processos formativos e na escolha da profissão. Nessa caminhada, esses egressos conseguiram, a partir de elementos históricos, sociais, formativos e profissionais, construir, uma alternativa de estabilidade em suas trajetórias profissionais.

### 1.1 O que foi marcante no decorrer do curso

Com relação aos fatos que marcaram o transcorrer do curso, é possível perceber claramente na narrativa de Darclei a importância da afetividade no relacionamento estudante-estudante. *“Meus amigos marcaram bastante, principalmente quando fazíamos trabalho em grupo. Fica aquela amizade, alegria nas aulas [...] as professoras que chamavam minha atenção. Tempo bom. Gostei demais”*. A afetividade também foi um ponto destacado por Nelma *“Lembro dos meus colegas Eu, Rita e Raquel, andávamos sempre juntas, éramos aquele trio parada dura (risos). Íamos uma na casa da outra, fazíamos trabalho juntas, saíamos juntas, fora do I.E. A, muito legal!”*. Do mesmo modo, Daniel relatou sua experiência em que o afeto também prevaleceu ao destacar o relacionamento com os colegas como também um breve namoro que teve no Instituto de Educação

*[...] com os colegas me dava muito bem. O Eudes, o Antônio, Andreza Belota, Darclei e a Lúcia. A Darclei é um amor de pessoa. Lembro da Cíntia que estava sempre com a Darclei e a Gláucia. A Gláucia foi a única namorada que eu tive lá, eu namorei com ela, é coisa de escola, coisa rápida.*

Lúcia também destacou o clima aprazível no I. E. A e o relacionamento interpessoal com os colegas no decorrer do curso,

*[...] Eu estudava na escola que eu gostava, então, me dava bem com os colegas de classe. Eu era bastante participativa. Durante os três anos de I.E.A. fiz algumas amizades sólidas com Gláucia e Marialda e muitos companheiros para vida toda como Eudes e Daniel. (LÚCIA)*

Para Vygotsky

*[...] o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial (2000, p.146).*

A afetividade é um elemento que se destaca na interação a partir das trocas de experiências, das situações vivenciadas nas aprendizagens e também nas situações de sala de aula. Além das amizades, percebemos que há uma sincronia entre os relatos dos narradores no que diz respeito à marca que os professores deixaram em suas vidas, bem como às aulas e disciplinas que foram diferenciais no desenrolar do curso.

*A professora Raimunda Erilza dava aula de didática e metodologia, era uma ótima professora... o professor Mauro, dava aula de matemática e física no primeiro ano... Tem a professora Rosinete que dava aula de linguagem e também tem a Professora Ocianira de ciências [...]* **(DARCLEI CRISTINA)**

*O professor Almerindo, de língua portuguesa, a professora Joaquina também de Língua Portuguesa, era a disciplina que eu mais gostava. Eu via no professor Almerindo uma paixão pela literatura, uma coisa que me fascinou naquele momento. Eu sou assim, apaixonada por literatura e então, comecei a gostar a partir da influência dele. Metodologia da matemática, com a Professora Soraia, gostei apesar de não gostar da disciplina, eu gostei da metodologia, da forma que poderíamos ensinar as crianças, gostei de fazer estágio, da professora Graciete também lembro muito dela. O professor de educação física, o Lima, o Manoel, lembro dele também. Sempre tive um relacionamento muito bom com todos eles nunca tive problema com professor [...]* **(NELMA)**

*Lembro-me da professora Corina de Literatura, ela me mostrou que o professor deve ter postura em todos os momentos e que devemos ter compromisso antes de tudo conosco. A aula da professora Corina, de literatura era encantadora. Passei a gostar de ler a partir das aulas dela. A interação com os professores era diferente dos tempos atuais. Havia respeito não chamávamos o professor de “tu”, chamávamos de sr. ou sra. Mas, tinha também aquela rodada de conversa com os professores nesse momento eles repassavam ensinamentos para nosso cotidiano. Era muito divertido!* **(LÚCIA)**

*Lembro da professora Raimunda Erilza, não esqueço dela, a Corina de Português, o Roquelane. O de Biologia, acho que era o Amaro, o Lima também de Educação Física, ninguém esquece do Lima. O Emanuel também professor de Educação Física, eu lembro dele. Nossa tem muita gente, Helena Tupinambá. É impossível esquecer, não tem como esquecer aquela fase.* **(DANIEL)**

A admiração que revelam sentir pelos professores, pelos modos de ensinar, pelos exemplos pode ser uma razão (dentre outras), para que Darclei, Nelma e Lúcia tenham se motivado a continuar na área educacional.

Tardif e Raymond defendem que “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos (2000, p. 217)”.

## **2. Foco temático II - Trilhando a carreira de magistério**

No relato a seguir, fica evidente que Nelma foi se identificando e se encantando pela atividade docente. Sua narrativa revela um certo fascínio, que sentia com os aprendizados que o curso ia proporcionando:

*Fui descobrindo um universo que eu não imaginava que existia percebi o papel do professor como o artista principal em uma sala de aula, até então eu não tinha percebido essa possibilidade, um mundo de coisas que você pode passar para uma criança, para um adolescente, uma infinidade de conteúdo, de experiência, de bons exemplos, de tudo. Isso foi me conquistando a cada ano que eu estudava lá no I. E.A. o tempo ia passando e eu me encantando cada vez mais e o que tinha sido só por causa da farda, na verdade, acabou se transformando em uma paixão. Eu não sabia que existia em mim, mas acabei descobrindo no decorrer do curso. (NELMA)*

Embora relate que foi cursar magistério no I. E. A pela farda, dentre outros motivos, o desenrolar do curso foi servindo para dar outro sentido à escolha pela profissão. Perceber o papel do professor como artista principal em sala de aula pode ter servido de encantamento para descobrir-se e querer ser educadora. Em relação ao que o curso ia proporcionando à Nelma, Tardif e Raymond (2000) reforçam a ideia de que:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros[...] são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício (p. 218).

No relato de Darclei é possível perceber que gradativamente ela foi se identificando com a carreira docente. Talvez porque o contato com os colegas e

professores tenha sido um fator de influência. Ao referir-se ao estágio ela demonstrou claramente “ter aprendido a gostar”.

*O primeiro e o segundo ano, eu cursei por cursar, tanto que reprovei no segundo ano. A partir do segundo ano, eu comecei a me interessar, até pelos estágios, pois tem estágio desde o primeiro ano. No terceiro ano eu fui absorvendo, eu já pensava realmente trilhar este caminho (DARCLEI CRISTINA).*

Tardif e Raymond destacam que

Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (2000, p. 216).

Conforme Lúcia, a formação inicial no I. E. A. tornou-se decisiva para sua inserção na docência. Ela revela a contribuição dessa etapa no seu processo de profissionalização, deixando clara a importância dos conhecimentos adquiridos através das disciplinas específicas do curso de formação de professores do Instituto de Educação. *“Passei anos memoráveis no IEA. No início da minha profissão minha práxis pautava-se apenas no que vivi e aprendi na escola. A meu ver, não saíamos tão despreparados assim para a profissão como algumas pessoas afirmam.” (LÚCIA)*

Podemos perceber que essa primeira etapa da formação docente, embora em nível médio, tornou-se um elemento capaz, ainda que não fosse exclusivo e único, de prover a profissionalização docente, visto que foi um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional para os participantes desta pesquisa.

A formação do professor é algo que deve ser compreendida como um contínuo processo de desenvolvimento profissional, portanto deverá ser para toda vida. O início da carreira constitui-se em um primeiro momento, que, apesar de não determinar o restante da trajetória profissional, pode deixar marcas significativas que talvez deem pistas do “caminho” para a constituição da trajetória.

O professor tem uma importante função social, mas, somente esse fator não contribui na escolha dos jovens para a carreira docente. Ter compromisso com o contexto e a cultura na qual este profissional se desenvolve possibilita, ao professor, uma análise global das situações educativas pertinentes ao seu exercício profissional.

De acordo com Valle (2006),

A escolha inicial é normalmente prematura de uma profissão – que na era moderna se torna cada vez menos definitiva, dependendo cada vez mais das flutuações do mercado e da extensa especialização das áreas profissionais – é apenas uma, dentre as muitas, que se sucedem na vida. Apesar disso, não podemos esquecer que essa escolha está relacionada com objetivos, nem sempre muito claros, que se quer perseguir, e com o grupo de referência no qual se pretende buscar prestígio, distinção, realização (p.180).

Deste modo, é importante ter uma formação pautada tanto do conhecimento profissional como em todos os aspectos relacionados à profissão docente.

## 2.1 Opção ou circunstâncias favoráveis para exercer a profissão

Sobre a opção ou não da escolha para o magistério, Valle (2006 p.181) enfatiza que essa preferência pode,

[...] ser provocada pela impossibilidade de concretizar um outro projeto profissional, seja devido a circunstâncias diversas de ordem pessoal – geralmente decorrentes de uma condição familiar homogênea e unívoca de existência –, seja pela oferta limitada de habilitações profissionais, em que predominam igualmente as estruturas objetivas dessa condição.

No relato de Lúcia, ficou evidenciado que por se identificar com a profissão, a egressa de magistério do I. E. A., não hesitou em buscar por trilhar pela carreira docente. Tanto que após concluir o curso, prestou imediato concurso público, na área da educação

*Concluí em dezembro de 1993, o magistério. E em janeiro de 1994 já estava contratada em uma escola particular de pequeno porte. Em 1995, fui aprovada no concurso da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e em 2003 fui aprovada no concurso da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). [...] Iniciei como professora de Educação Infantil, mais tarde, atuei como professora de Ensino Fundamental, posteriormente fui apoio pedagógico, pedagoga e recentemente fui gestora de uma escola da rede estadual de ensino e atualmente sou assessora pedagógica na Coordenadoria 3 - SEDUC. (LÚCIA)*

O início da carreira de Darlei no magistério, não foi por ela almejada, tanto que não movimentou-se nesta direção. A atuação no magistério só aconteceu após o convite de uma amiga de curso, daí o motivo de sua curta permanência como docente daquela escola. [...] uma amiga do I. E. A, chamou-me para trabalhar com ela. Fiquei

*uns 4 a 6 meses trabalhando. Eu era professora auxiliar da turma de dois anos, maternal. Quando saí da escola, fiquei mais um ano sem trabalhar, sem fazer nada [...]*

Nelma, embora tivesse buscado a carreira docente se desencantou ao perceber a desvalorização profissional. Isso fez com que buscasse outros caminhos,

*Atuei como professora da educação infantil, por dois anos, de 1994 a 1996 [...] Eu estava trabalhando como professora de escola particular. Na educação infantil, o vencimento é pouco, então, eu não estava muito encantada com a profissão por conta da questão salarial (NELMA).*

A migração para outra área de atuação profissional, nos dois casos pode ser por conta da desvalorização da carreira docente, principalmente, porque foi inevitável para Nelma fazer uma comparação com as demais profissões e os seus benefícios *“[...] Eu saí do magistério (docência) e fui trabalhar na Coca-cola por um período, era telefonista, mas eu ganhava muito mais do que no magistério, meu salário sobrava, ganhava muito mais como telefonista do que como professora e trabalhava menos.”*

Conforme Castro “a questão salarial é um problema sério em nosso país, onde a profissão docente continua muito desvalorizada, se comparado seu piso com o valor do salário mínimo nacional”. A autora ainda enfatiza a sufocante jornada como parâmetro “levando em consideração as exigências de formação e a jornada de trabalho do professor em relação àquelas de qualquer trabalhador sem nenhuma qualificação (p. 40, 2009)”.

## **2.2 A formação continuada (graduação/ pós-graduação) e o entrelaçamento com o magistério**

Apesar do desencanto inicial com a carreira docente, Nelma demonstrou uma forte ligação com a área, pois ao dar continuidade em sua formação prestou vestibular para um curso cuja titulação seria de professora de educação física. Podemos perceber no relato a seguir que ela se identificava com as atribuições concernentes a esse profissional.

*[...] fiz o vestibular para Educação Física, porque sempre gostei de coisas ligadas ao esporte também. Quando passei no vestibular, pedi demissão da Coca-cola. Fiquei todo o período da Universidade só cursando a faculdade, sem trabalhar. Quando eu terminei, fiz especialização na área da educação física. Gosto de atuar na educação física porque tem a questão do horário, você tem uma rotatividade*

*maior, porque passa 45 minutos com uma turma, 45 com uma outra, 45 com outra. Então, você passa 5 tempos, cada tempo com uma turma diferente.*

. Ainda sobre a escolha do curso para dar continuidade à formação Nelma reafirma: "A minha escolha pelo curso de educação física foi porque eu gostava. Uma área que me daria liberdade de falar do corpo, de trabalhar com o corpo, do cuidado com a saúde que sempre gostei."

Enfatiza Valle (2006 p. 184) que "a continuidade dos estudos também faz parte dos projetos de um número significativo de professores que quer permanecer no magistério [...]". Portanto, a escolha para continuar pode ser motivada pela ascensão profissional e a vontade de criar novas situações de melhoria do fazer pedagógico.

A partir do momento em que percebeu que os conhecimentos adquiridos na formação inicial não dariam conta da complexidade do ato de ensinar, Lúcia buscou, tanto na graduação como na especialização, conhecimentos profissionais que pudessem integrar aos anteriormente adquiridos às suas práticas pedagógicas.

*Cursei Pedagogia na UFAM a partir do Programa Especial de Formação Docente (PEFD) apesar de todos os percalços do curso, pois sofriamos uma rejeição de alguns alunos do curso regular e não tínhamos lugar fixo para estudar na instituição. Coursar pedagogia foi um grande acrescentou muito à minha formação. Fiz especialização em Psicopedagogia na Faculdade Dom Bosco e Gestão Escolar pela UFAM, todas me tornaram uma profissional melhor preparada. Gosto do que faço e faço com prazer, dessa forma, procuro fazer de cada experiência algo inigualável. Posso dizer que a realização pessoal de alunos e ex- alunos são o que me motiva a continuar. (LÚCIA)*

Para Darclei Cristina a "opção" pelo curso de pedagogia foi incentivada pelo pai, depois de não ter conseguido a aprovação no vestibular na área que almejava. Anteriormente a "escolha" pelo curso de magistério também havia sido incentivada pela mãe. Vejamos o que a mesma relata

*[...] queria muito cursar faculdade, não tinha um curso definido, às vezes era na área de exatas, engenharia civil ou geologia [...] pedagogia eu também não queria cursar, mas, eu já tinha tentado vestibular para engenharia civil e não tinha passado. Então, como eu tinha feito magistério, meu pai aconselhou-me a fazer vestibular para o curso de pedagogia. Em 1995, fiz o concurso público para professor da SEMED/ AM. Em dezembro de 1995, fiz o vestibular, na época, da UA, para o curso de pedagogia. Eu passei tanto no concurso, quanto no vestibular (DARCLEI CRISTINA).*



A história de vida desta egressa, principalmente no que permeia a relação familiar, parece ter sido determinante para a trajetória profissional percorrida.

Percebemos no relato de Nelma que o professor deve ser formado para o enfrentamento das diferentes facetas de sua profissão, o que significa organizar e ter domínio do que vai ensinar, além de ser coerente nas tomadas de decisões em sua atuação.

*Fiz concurso da prefeitura como professora de educação física, foi um “magistério” de uma forma totalmente diferente, não era tanto em sala de aula. O perfil profissional tem que ser o mesmo, essa semelhança tem nas duas formas de ser docente, tem que ter o respeito com o aluno, a questão do cuidado, tem que saber como lidar, como falar [...] isso deveria ser igual desde o maternal até o mestrado, doutorado [...]* (NELMA)

De acordo com o relato desta parceira da pesquisa a formação docente é um processo amplo ligado à prática profissional, pessoal, e adaptativa, ou seja, na continuidade da formação é possível construir maneiras próprias de ensinar e aprender.

*A dinâmica do ensinar é a mesma, passa-se o conteúdo no quadro, na prática, a dinâmica é a mesma. Eu tenho o costume de ter um caderno de professora onde eu faço plano de aula, onde eu anoto tudo, onde tenho as minhas ideias, o que eu posso fazer, o que eu posso criar em cada aula, isso é igual também.* (NELMA)

Enfatiza Imbernón (2000) que o conhecimento profissional está relacionado à especificidade da profissão docente. O autor entende que esse conhecimento é de natureza polivalente, dinâmico, construído e reconstruído de forma permanente no percurso profissional dos(as) professores (as) na relação teoria/prática.

A continuidade da formação na percepção de Darclei ensinava as mesmas coisas vistas no magistério: “Tínhamos cursado magistério e mais quatro anos cursando pedagogia, parecia que estávamos repetindo o magistério, a matriz curricular era semelhante a de magistério, haviam disciplinas específicas da docência de 1ª a 4ª série.”

Ainda sobre o curso de pedagogia, Darclei Cristina complementa:

*A Pedagogia é um olhar mais crítico, diferente do curso de magistério. Entrei na faculdade, no ano que tinha acabado de mudar o currículo, eu acho que estava no currículo de 1995. Tivemos a formatura do curso de pedagogia que nos habilitava novamente professor de primeira a quarta série e mais um ano e meio de habilitação em supervisão escolar e orientação educacional [...]*

Percebemos com estes relatos que o que define o modo de ser do professor vai acontecendo com a continuidade da formação, à medida que vivencia o processo de formação. Sobre este aspecto destaca Freire (2001, p.40),

[...] eu não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

Afora isso, também nos formamos professores pautados nas relações que estabelecemos com os colegas, em situação de trabalho, formal e informal, com a direção da escola e demais funcionários, com os alunos e seus familiares.

Nóvoa (2010) defende que na formação o papel do sujeito é priorizado, o que significa dizer que a própria pessoa se forma a partir de seu percurso de vida, supondo que o processo de formação inicia muito antes de seu ingresso nos cursos de formação para professor, ele perpassa pelo período em que o mesmo ainda é aluno.

Tardif e Raymond (2000, p. 30) corroboram dizendo que

[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona para eles custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que eles podem encarar esses custos e suportá-los. Ora, é claro que esse processo modela a sua identidade pessoal e profissional, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que eles podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos.

### **3. - Foco Temático III- Buscando novos caminhos: mudança de trajetória Profissional**

No relato de Daniel fica evidente que ele ao iniciar o curso de magistério não se identificava com a profissão. No entanto, permaneceu no I. E. A. valorizando o vínculo afetivo com os colegas de classe [...] *o que mais me motivou a ficar no magistério, não foi nem pelo curso. Sinceramente, foi pelas amizades que eu encontrei lá no I. E. A. Foi o que mais me prendeu lá [...]*

Ao dar prosseguimento no curso de magistério Daniel vivenciou momentos no período de estágio de certa forma intensos, pois o mesmo relatou com entusiasmo o exemplo de uma das muitas atividades diversificadas nesse período *“Resolvi que ia ficar lá mesmo, terminar o curso. Fiz todos os estágios, cantei debaixo das árvores, tocava violão nas sextas-feiras para as crianças. Foi uma experiência muito boa”*.

No entanto, Daniel revela que a ruptura com a docência foi em decorrência de perceber o quanto a profissão docente é relegada a um plano secundário na estrutura social.

*Vou fazer um comparativo com amigos egressos do I. E. A : um é muito próximo, professor, trabalha muito, trabalha de manhã, à tarde, faz curso à noite. Tem outro amigo, que estudou com a gente, é advogado, tem uma vida tranquila financeira. O outro que também é professor ainda não engrenou. Também como vai “decolar”, ganhando o pouco que ganha, não tem como “decolar”. Claro, dá pra viver, mas não tão tranquilo. Por isso que eu não quis, resolvi não fazer a continuação da formação. Uns colegas chegaram a fazer formação para professor. Tem um que está cursando doutorado. Conversando com ele falei que para ficar na profissão, de professor só gostando mesmo, é complicado, se não gostar do que faz. (DANIEL)*

Os baixos salários e as inadequadas condições de trabalho são evidências de que esta encontra-se desprestigiada. Esse desprestígio é visto como uma injustiça por Daniel, diante da importância e do valor do trabalho realizado pelo professor

*[...] o magistério não é reconhecido da maneira que deveria ser. Acho uma **injustiça muito grande o professor ganhar o salário que ganha, para educar, para formar a personalidade das pessoas, foi o que me desmotivou [...]** Eu acredito que professor e médico são os profissionais que deveriam ganhar melhor no nosso país. Já saí do IEA desmotivado com relação à carreira. Não cheguei a cursar, nem tive interesse em fazer o vestibular para a área da educação por causa dessa injustiça com o professor que é muito grande. (DANIEL)*

Ao seguir sua trajetória após o término do magistério no I. E. A, o egresso afirma que o encanto pela profissão, adquirido no cotidiano do curso como

“professorando” aos poucos foi perdendo o vigor por conta das dificuldades da carreira docente, isso o direcionou a trilhar por novos caminhos.

Quando saí do IEA, entrei no quartel, fiz um curso para oficial do exército temporário. Fiquei mais ou menos uns quatro anos no quartel servindo como oficial. Tive diversos empregos, cheguei a trabalhar no HSBC, saí também. Fiz curso de contabilidade, cursos de informática e o curso superior que eu me formei, mas, não segui carreira: Administração de Sistemas. Depois entrei nesse ramo de vidraria, já faz dez anos. **(DANIEL)**

A busca pela valorização profissional não está restrita somente à possibilidade de obtenção de um melhor salário. Essa valorização profissional está associada à qualidade de vida, ou melhor, a percepção do indivíduo acerca de sua posição na vida, de acordo com o contexto cultural e os sistemas de valores nos quais vive e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. Isso está evidenciado no que diz Daniel

***O bom do meu trabalho é que faço tudo que tenho vontade. Encerro meu expediente às 16:30h, depois disso vou buscar meu filho na escola, vou à academia. Brinco com meu filho e depois que ele dorme tenho tempo para ficar com minha esposa conversando, lendo ou até mesmo vendo um pouco de televisão. Não abro mão de ficar com minha família à noite. Se eu tivesse continuado na carreira docente, muito provavelmente, não conseguiria ter esse estilo de vida. Mudei de área, porque sinceramente só via injustiça, a salarial principalmente. Quem trabalha na educação é muito injustiçado, desde municipal, estadual e federal. Veja bem, o aluno chega em sala de aula somente com o conhecimento de “casa”. Quem vai ensinar para ele o conhecimento geral?***

Daniel também reconhece que o compromisso social que o professor tem é um dos aspectos demarcadores da profissão.

*É o professor que transmite esse conhecimento, isso em todos os níveis. Sempre há envolvimento de diversos profissionais em falcaturas, fraudes. Você não vê professor envolvido nisso. Acredito que o professor de forma geral é formado para ter ótima índole. **(DANIEL)***

Freire (2001) defende que um dos saberes que o professor não pode ignorar é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco, portanto é preciso o compromisso ético, político, social e cultural com a profissão.

#### 4. – Foco Temático IV- Entrelaçando os caminhos da vida: Trajetória pessoal e profissional

Nota-se que as escolhas entre os caminhos de formação estiveram marcadas por características peculiares, e que as vivências no contexto familiar, financeiro ou até mesmo situações ligadas à saúde tiveram papel primordial na construção dos caminhos de formação dos egressos pesquisados.

As falas a seguir mostram a continuidade da profissão na área da educação. Nelma permaneceu na área, porém, saiu da docência em sala de aula para assumir a gestão da escola. Ao contar sobre essa fase de sua vida profissional ela enfatiza que a saída da sala de aula para a direção da escola coloca-lhe desafios diferenciados, exercer funções que são próprias de outras profissões. Isso implica em outros saberes, competências:

*Fui professora do Jardim I e II, depois fui professora de Educação física. Sou diretora na Escola há dois anos. Enquanto diretora, eu tenho que saber um pouco de tudo, saber um pouco de administração foi uma coisa que aprendi errando e acertando. Teve momentos que eu fui no distrito entregar meu cargo, momentos que eu liguei para o gerente do distrito para entregar meu cargo. Eu falava que não conseguiria, pois, o desafio é muito grande. Tem que ser administradora, psicóloga, médica, delegada, professora, tudo ao mesmo tempo. Como eu sou nova e minha experiência no magistério não é tão grande, tive dificuldades. Eu não entrei aqui de paraquedas, eu fui observada durante um ano, eles gostaram da minha postura, viram que eu era responsável, comprometida e tudo mais. Recebi o convite e aceitei porque eu queria ser diretora, passar por todas as experiências do magistério.*

Além de ser gestora da escola, quando é necessário, Nelma volta a sala de aula e essa abertura para exercer funções variadas na escola é vista por ela como oportunidade para crescer profissionalmente

*Quando a escola ficou sem professora no ano passado no quinto ano, eu passei dois meses, o bimestre inteiro como professora do quinto ano, nunca tinha sido professora do quinto ano. Era uma experiência que eu não tinha, mas, me disponho, sou aberta a essas experiências que possam me engrandecer profissionalmente. (NELMA)*

A respeito da exigência da função de pedagoga requerer outras habilidades, Darclei afirma:

*Em 2004, fiz concurso da SEMED para pedagoga, só atuei uns três, quatro meses no Julia Barjona, antes de fazer o processo seletivo para diretores. Na escola Julia Barjona eu era pedagoga do sexto ao nono ano. Praticamente eu não fazia o trabalho pedagógico, porque estava sempre ocupada sendo **a delegada da escola, tinha que resolver brigas, chamar a polícia, registrar furtos, fugas, fumo, registrar namoros que aconteciam nos fundos da escola**, entre outros. (grifo nosso).*

Darlei complementa dizendo que após essa experiência como pedagoga assumiu direção de escola. Enfatiza que foi aprendendo a administrar a escola exercendo a função

*Apesar de eu ter uma base no campo pedagógico, era a única da escola que tinha contato com um curso superior, estava cursando faculdade, estava na área de pedagogia. Nesse meio tempo aconteceu o processo seletivo e, no dia 4 de julho de 2006, assumi o CMEI Gabriela dos Santos, como gestora. Estou há sete anos como gestora, de lá pra cá, adquiri muita experiência. Eu tinha uma base no campo pedagógico, agora no administrativo, nenhuma experiência, fui adquirindo com o passar do tempo. (DARLEI CRISTINA)*

O gerenciamento de uma escola é uma tarefa que pressupõe o talento da liderança, qualidade que não pode se confundir com o exercício do arbítrio ou do autoritarismo. Um bom gestor é aquele que orienta, estimula, acompanha, acolhe. Não será bem-sucedido se não souber observar e ouvir, reconhecendo demandas e apontando caminhos comuns.

Lúcia recentemente passou a assumir o cargo de supervisora de infraestrutura da coordenadoria distrital de educação II- SEDUC que atende as escolas da Zona Sul. Sobre sua atuação, a mesma pontua

*No cargo atual ainda estou em fase de conhecimento do universo dessa nova função, sei que a responsabilidade é bem maior do que as que tinha nas funções anteriores como professora, pedagoga e até gestora. Por enquanto ainda é um mundo desconhecido, que precisa ser explorado com calma, mas aceitei o desafio e sei que isso vai me preparar ainda mais na minha profissão. É um trabalho que esbarra muito na burocracia. É muito complicado trabalhar nessa área porque envolve dinheiro público. Os reparos que precisam ser feitos nas escolas da coordenadoria 2 são muitas vezes mínimos. Mas, por conta de tantos aspectos que tem que ser cumpridos muitas vezes a espera dura meses. (LÚCIA)*

Nos relatos dos egressos é possível perceber que a continuidade do exercício da profissão docente exige investimentos e posturas de acordo com a necessidade e que as mesmas buscaram qualificar suas práticas pedagógicas a fim de se adequarem às mudanças e às transformações que se efetivaram em suas atuações profissionais.

#### **4.1. A satisfação quanto ao desempenho / remuneração**

Em suas narrativas as parceiras da pesquisa demonstraram, em comum, um sentimento de satisfação, afirmando que também se realizam com a trajetória profissional que seguiram na área da educação. Reconhecem que, mesmo não sendo valorizadas como devem, não deixam de assumir um compromisso ético com a profissão, construindo uma identidade profissional

*Sempre tive vontade de ser diretora, gosto de ser diretora de escola. No começo eu gostava muito de ouvir os pais, alunos e professores chamando-me de diretora, tenho uma satisfação enorme de fazer o que faço. Chego às 06:30 h e saio às 16h, cumprio meu horário integralmente, faço questão da minha presença na escola. Gosto tanto do que faço que abro a escola todo dia. (NELMA)*

*Uma parte de mim, sim. Está satisfeita, porque gosto do que faço, realmente eu gosto, me doo bastante nesse sentido. É muito bom você ser reconhecida no seu trabalho, ganhar um troféu, por isso... (risos) É muito bom, mas, não sabe o trabalho que dá (risos). (DARCLEI CRISTINA)*

*Já assumi a sala de aula de educação infantil e ensino fundamental. Fui assessora pedagógica, gestora e agora supervisora de infraestrutura da coordenadoria distrital de educação II- SEDUC. É muito bom você ter conhecimento e reconhecimento de todos os campos que envolvem a educação. Fico muito feliz em colaborar atendendo aos pedidos da comunidade escolar para melhoria do processo educativo. (LÚCIA)*

No que diz respeito à remuneração, verificamos nos relatos de Darclei e Nelma que as egressas estão satisfeitas com os seus salários, porém, gastam parte de suas remunerações convertendo-as para o atendimento das necessidades da escola, talvez porque o poder público municipal não disponibilize recursos suficientes que assegurem o bom andamento das atividades escolares.

*Quanto à remuneração eu estou satisfeita, mas, se pudesse ganhar mais seria bem melhor [...] Recebo a Função Especial do Magistério (FEM) [...] mas, gasto metade da FEM com pequenos reparos ou coisas mais imediatas. Faço isso como investimento, não é um gasto, faço pelo prazer de ver a escola funcionando, de ver a satisfação de pais, alunos e professores. (NELMA)*

*O que me deixa mais triste é a questão de não ter apoio no sentido macro da instituição, uso meu salário para comprar talheres, facas de cozinha, compro pia, torneira, ou quando a SEMULSP não vai capinar, eu pago alguém, em média custa R\$ 150,00. Não vou mais tirar dinheiro do meu bolso. Não é correto, não é justo. Se eu fosse somente docente seria satisfatório meu salário. Não reclamo por salário, reclamo por boas condições. (DARCLEI CRISTINA)*

*Na minha atual função existe uma gratificação que nunca recebi. Temos que ir em busca, por isso, não vou de órgão em órgão porque deveria recebê-la automaticamente. Tenho um padrão de vida razoável. Vivo bem com o dinheiro que recebo, claro, que se o salário fosse maior seria muito bom por conta da árdua jornada que temos. Mas, esse fato não é primordial para mim. (LÚCIA)*

Sobre isso salienta Castro: “*esses fatos apontam para a necessidade de uma política de **valorização e profissionalização do magistério** que contemple a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, salário e carreira do professor (2009, p 40)*”. (grifo nosso)

Apesar dos mais variados entraves, observamos a satisfação de Nelma quando menciona os resultados alcançados no índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), a respeito do trabalho em equipe [...] “*Estou muito satisfeita com o resultado do trabalho coletivo. Tanto que a nossa escola é a segunda melhor escola do IDEB da SEMED Manaus. O pedagogo foi destaque pedagógico da SEMED/2012.*”

Imbernón ratifica a importância do trabalho coletivo na educação quando afirma que:

*[...] esse protagonismo coletivo, e portanto institucional, implica uma nova concepção da instituição e da formação: como uma organização mais autônoma, entendida como uma autonomia compartilhada a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração, imerso em um contexto concreto, em relação com outras instituições, suscetíveis e capazes de inovar a partir de processos de pesquisa e reflexão e, portanto, com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos (2002, p. 22)*

Sabemos que a existência de conflitos e consensos no cotidiano escolar exige uma parceria coletiva na busca das soluções das demandas educacionais. Dentre



as características organizacionais que favorecem o sucesso da escola destaca-se o trabalho em equipe.

#### 4.2. Repercussões do magistério na vida pessoal e profissional

Na trajetória pessoal e profissional, em meio às satisfações e frustrações no dia-dia, as experiências acumuladas têm influências na atuação profissional. É na experiência que se localiza a possibilidade de aprenderem, refletindo sobre a sua própria prática, reformulam sua forma de agir e de ser.

Nos relatos se percebe que o que foi aprendido no magistério serve para a vida, para outra função que não só a docência:

*Fazer caderno de plano de aula, eu sempre fiz. Tem escola que faz, tem escola que não faz, isso me ajudou. Fazer planejamento, plano de curso, plano de unidade, fazíamos no IEA. Tudo que aprendi como quadro de pregas, fazer mural, flanelógrafo, essas coisas que eu aprendi no IEA. Se eu não tivesse aprendido lá, hoje não aprenderia, porque hoje não se ensina mais. Tem muita gente que não sabe fazer isso. Quando eu mostro a pessoa diz: - tu estudaste no IEA, não foi? Foi a contribuição do IEA para mim, **a questão de saber me planejar mesmo como professora**, eu aprendi com a professora Graciete, eu trouxe do magistério. Os outros professores de educação física, já não tem isso. **Fazíamos o caderno de plano de aula no I. E. A. Eu ainda tenho isso, até hoje como diretora, eu tenho meu caderno com as aulas, com um monte de coisas [...]** A questão da organização, também, porque entrávamos lá, muito menina [...] percebi que outras pessoas iriam depender do que eu estava ensinando. (NELMA)*

*[...] os trabalhos que eu fazia de didática, de metodologia, de ciências. Fazer flanelógrafo, cartazes, os álbuns seriados, os portfólios, os desenhos, os álbuns de dobradura, tudo isso realmente serviu. **Todas as confecções que fazíamos em sala de aula. Eu havia guardado tudo e levei para a prática**, porque tinha tudo a ver com a minha sala de aula. (DARCLEI CRISTINA)*

***No I. E. A o curso de magistério me ensinou a ser organizada.** Aprendi a fazer registros. Tínhamos caderno para registrar as mais variadas atividades. Lá era insistentemente ressaltada a importância de o professor realizar registros de suas atividades. **A partir dessa aprendizagem faço até hoje registro de toda a minha rotina onde quer que eu esteja ou cargo que eu assumo.** (LÚCIA)*

É possível perceber nas falas de Nelma, Darclei e Lúcia que as mesmas atividades apreendidas em suas jornadas como “normalistas” eram utilizadas em suas práticas de sala de aula. O trabalho didático era baseado nos ensinamentos do

curso normal. Pode-se apontar que houve uma transposição das atividades formativas para o trabalho didático desenvolvido em sala de aula, pois o curso também tinha um caráter prático de formação para o exercício da docência. Além das instruções teóricas sobre o material a ser utilizado no ato docente, eles também eram confeccionados, dando ao curso um caráter pedagógico prático no qual a produção de material didático era um diferencial.

Nesse sentido, ao formar-se professor, o aluno de magistério levava consigo seus próprios instrumentos de trabalho, material didático, visando sua atuação posterior em sala de aula junto aos futuros alunos.

Conforme afirma Nóvoa, *“Não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores, ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.”* Ele ainda enfatiza [...] *“Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (1992, p.7-9).”*

Os saberes da experiência guardam relação com a trajetória que os egressos trouxeram de sua vivência social e das experiências que viveram nas escolas pelas quais passaram. Tudo isso está articulado com suas histórias de vidas, no entrecruzamento do pessoal e profissional.

Apesar de Daniel não ter exercido a docência, sua vivência no magistério permitiu que ele realizasse a reorganização do conhecimento de modo interdisciplinar

*[...] eu trouxe do IEA para minha atuação no exército que devemos saber valorizar as amizades, aqueles trabalhos em grupos, aqueles estágios fizeram com que os alunos ficassem muito próximos, não individualistas [...] Aprendi também a fazer planos de aula. **A organização do plano de aula é um planejamento de tudo o que você faz. Aquele planejamento, em uma venda que eu faço, tem um planejamento a partir do orçamento gerado até o que o cliente quer. Tem que descrever quais as estratégias, argumentos, porque disso e daquilo. Tudo é planejamento e o plano de aula me ensinou essa possibilidade.** Eu achava chato fazer plano de aula, mas, agora planejar faz parte da estratégia que eu utilizo em minhas vendas. (DANIEL)*

Ao serem indagados sobre o magistério do I. E. A. , os egressos reverenciaram o prédio, o curso, os colegas

*Com certeza, escolheria cursar magistério no I. E. A. Agora **não seria pela beleza da farda, seria pelo magistério em si.** Depois de eu ter trilhado todo esse caminho que fiz até aqui. Percebo que era esse o meu destino, na verdade eu fui conduzida por Deus. (NELMA)*

***Não teve nada de negativo na época que estudei no I. E. A, porque eu passei a gostar do curso.** Saí de uma escola pequena, e fui para um prédio enorme, grande, me encantei. Desde o prédio, minhas amigas, os professores [...] (DARCLEI CRISTINA)*

Nelma e Darclei revelam nesses trechos que embora suas “escolhas” pelo magistério tenham sido por um motivo de pouca ou nenhuma importância para a profissão, suas vivências na área educacional serviram para afirmar que por caminhos tortuosos chegaram à profissão de que hoje gostam, apesar da incerteza por melhores salários e das condições de trabalho, geralmente, precárias.

Para Lúcia o curso ainda é uma referência na formação inicial de professores. Ela assim relata

*Quando você fala em magistério, automaticamente você pensa no Instituto de Educação. Passei anos memoráveis no IEA, não tínhamos colegas, tínhamos amigos. Lá era tão bom que os alunos buscavam atividade para fazer o dia todo, eles passavam o dia lá. Lá fomos preparados para a vida. É muito difícil encontrar um ex aluno do I. E. A. que permanece na área e que não tenha uma dedicação em tudo que faz seja ele professor, coordenador pedagógico ou gestor educacional. Isso aprendemos lá. Devemos nos dedicar em tudo que fazemos. (LÚCIA)*

Para Daniel, o I. E. A. representa um caminho percorrido nos estudos com muito entusiasmo e dedicação, tempos de adolescência em que as responsabilidades da vida adulta ainda estavam muito distantes. Em seu relato fica evidenciado esse saudosismo

*[...] quando eu passo em frente daquele colégio, bate uma saudade... Quando olho aquelas escadas... Como a gente era feliz! Eu fico imaginando aquele monte de alunos de quarta para sexta-feira, sentados. Todos olhando para praça, não tínhamos responsabilidade nenhuma, a não ser com os estudos. Como a gente era feliz e como o tempo passa [...] O quanto foi importante essa época para gente. Nossa, valeu a pena. Mais de 20 anos e ainda tenho amigos feitos lá [...]. (DANIEL)*

Com relação aos fatores que contribuíram para que as entrevistadas seguissem uma carreira de grande importância social, porém sem o devido reconhecimento, Nelma, Darclei e Lúcia, evidenciaram um percurso formativo e

profissional que foi se delineando, e apesar do processo de contínua desvalorização do magistério, as mesmas atribuem uma imagem positiva da profissão, ressaltando sua importância:

*Venho de uma família de professores (minha avó materna, minha mãe, meu pai, a maioria de meus irmãos e já tenho até sobrinhos atuando na profissão), ou seja, a [...] baixa remuneração nunca foi novidade para mim [...] Como **eu sabia que o magistério seria minha profissão pra vida toda, me dediquei muito nos estudos e tentei por em prática todas as teorias aprendidas [...]** E na verdade nunca pensei em mudar de profissão. **No magistério eu me encontrei profissionalmente.** (LÚCIA)*

*Já pensei em desistir por causa da questão salarial, porém, **tinha o outro lado, o lado da paixão. Poxa, mas eu faço porque gosto, apesar de ganhar pouco. Faço porque gosto.** Eu tenho conseguido manter um certo nível financeiro, então, acho que isso tá bom pra mim, mas, em muitos momentos eu pensei sim em desistir.* (NELMA)

*O que me faz permanecer na educação **é querer fazer a diferença, fazer uma escola funcionar, ver uma escola sem problemas, ver a escola dos sonhos. É querer que a escola ideal exista, acho que é isso .*** (DARCLEI CRISTINA)

Tardif e Raymond (2000, p.31) afirmam que

*[...] a vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos permitem que um indivíduo se considere e **viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.*** ( grifo nosso)

Diante dessas reflexões sobre a permanência na carreira é preciso lutar para que a valorização do magistério seja prioridade não só no aspecto da formação, mas na execução dos planos de cargos, melhores condições de trabalho, além de salários compatíveis com a carreira docente e que venham de fato se reverter em ganhos para a profissionalização do professor.

## CONCLUSÃO

*Você não sabe o quanto eu caminhei, pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas, antes de dormir, eu nem cochilei!  
Os mais belos montes, escalei  
Nas noites escuras de frio, chorei [...]*

*(A estrada - Cidade Negra)*

O objetivo geral desse estudo foi conhecer a trajetória de profissionalização dos egressos do I. E. A entre os anos de 1993-2013, tomando como base suas histórias de vida, os caminhos percorridos para a profissionalização, a abordagem da formação de professores, bem como o I. E. A. e seus aspectos sociais, políticos e históricos.

Ao rememorarem suas trajetórias pessoal e profissional, os interlocutores da pesquisa fizeram uma caminhada desde a formação inicial até o momento atual. Nesse relato demonstraram crescimento ressaltando que todo esse processo pessoal e profissional que vivenciaram nos últimos anos foi profícuo.

Outra análise que se tornou possível foi construída a partir da articulação das histórias de vidas com o percurso de trajetória pessoal e profissional, pois os egressos do I. E. A. têm uma marca diferenciada em suas vidas apesar de terem se passado 20 anos. Ao rememorarem o tempo em que cursaram o magistério, foi possível perceber que ainda é muito presente em suas lembranças os momentos vivenciados no Instituto de Educação e os traços distintivos que o curso deixou em cada um.

Durante a realização deste trabalho, foi grande a dificuldade metodológica de manter-me distante de quem tem como foco da pesquisa: Trajetórias de egressos do Magistério do I. E. A. Pude rever a minha própria história pessoal e profissional, e tentei perceber onde ambas se complementam e se distanciam. Por isso, não foram raros os momentos em que misturei em meus escritos os pronomes e me coloquei como personagem dessas histórias.

As egressas de magistério do I. E. A. que decidiram permanecer na profissão revelaram a satisfação em investir na profissão desde os primeiros anos de docência. No entanto, apontaram em seus relatos a necessidade urgente de uma política de valorização. Para essas egressas do magistério, a formação continuada

proporcionou-lhes o entendimento sobre a profissionalização docente, fazendo-as construir uma imagem positiva da profissão e adquirir certa autonomia profissional.

O egresso que por opção não permaneceu na área da educação revela ter tido contato com a profissão de certa maneira marcante, porém, o fato de não ter permanecido nos mostrou um descontentamento e certa insatisfação com os rumos que seguem a carreira docente sem o devido reconhecimento por parte do Estado e da sociedade.

Na realização desse estudo foi possível perceber o quanto o Instituto de Educação do Amazonas foi marcante para os egressos de magistério do ano de 1993. Nos relatos apresentados foram identificados vários pontos em comum tratando sobre o cotidiano escolar, as memórias ainda bem nítidas de acontecimentos nesse período, bem como, de que maneira o magistério interferiu no processo de formação e conseqüentemente na trajetória pessoal e profissional. Ter estudado magistério no I. E. A. deu a esses “professorandos” uma marca diferenciada.

Nos relatos, os egressos dão a entender que o grande diferencial de se cursar magistério no Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A), era a utilização de metodologias de ensino, capazes de romper com os limites do componente curricular, permitindo com que os egressos dominassem os conhecimentos da área específica de sua formação.

Essa prática antecipou situações que são próprias da atividade dos professores no exercício da docência. Os egressos tiveram a possibilidade de vivenciar, através do estágio supervisionado, atividades do cotidiano escolar e práticas concernentes à atuação docente, desde o primeiro ano do curso de magistério.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, 1980.

AULETE, C. **Aulete Digital – Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/trajet%C3%B3ria>. Acesso em 23 de setembro de 2013.

APPLE, M.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para a formação de professores**. Decreto nº 3.276, de 6 De Dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971** . Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** . Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do ensino Fundamental e Valorização do magistério**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16 de julho de Brasília, 2008**.

BRZEZINSKI, I. **A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMARGO et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo aluno-ano. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 2006, vol. 22, n. 2, p. 253 – 276, jul/dez. 2006.

CASTRO, M. de. **Convergências e tensões nas propostas de 2009: política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica e plano nacional de formação de professores**. PUC Minas, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. **Profissionalização docente: contradição e perspectivas**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; \_\_\_\_\_. (Orgs.) **Desmistificando a Profissionalizante do Magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 127-147.

FERREIRA, A. B. H. de. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, J. **O Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, R. de C.; LISBOA, T. K. **Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 83-92 2007

IMBÈRNON, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HYPOLITO, Á. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999

LANG, A.B.S.G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, J.C.S.B. (Org.). (Re) Introduzindo História Oral no Brasil.. São Paulo: Xamã. 1996.

MEIHY, J. C. **Manual de história oral**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo. Editora Contexto, 2007

MORAES, A. A. de A. **As leituras da aluna de magistério: obrigação, vontade, possibilidade e escolha**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas - AM, 1999.



\_\_\_\_\_. **Histórias de leitura em narrativa de professores: uma alternativa de formação.** São Paulo. 1999. Tese (Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos - SP, 1999.

NÓVOA, A. **Vida de Professores.** Lisboa: Porto, 1992

\_\_\_\_\_.(Org.). **Os Professores e a sua Formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente** . In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 25, nº1, 1999.

\_\_\_\_\_. “Prefácio”. In: MONARCHA, Carlos (org.). História da Educação brasileira: **formação do campo.** Ijuí, UNIJUÍ.

\_\_\_\_\_. **Os professores e as histórias de sua vida** . In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores . Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professores Imagens do futuro presente.** EDUCA. Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade Lisboa. Portugal, 2009.

\_\_\_\_\_. FINGER, A. M. **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo. Paulo, 2010

PENA, M. D. C. **Acompanhamento de egressos:** análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. 2000. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema2/TerxaTema2Artigo3.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema2/TerxaTema2Artigo3.pdf)>. Acesso em: 06 agosto 2012.

PERRENOUD, P. **Ensinar:** agir na urgência decidir na incerteza. Trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RODRIGUES, D. B.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C.. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF M.; RAYMOND D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Dezembro/00

\_\_\_\_\_. Saberes Docentes e Formação Profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

\_\_\_\_\_; e ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2005, vol.35, n.125.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos de um problema no contexto brasileiro**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Reunião Anual da ANPED. Revista Brasileira de Educação v. 14, jan./abr. 2002

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

VALLE, I. R. **Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior**. Brasília, INEP/MEC, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

# APÊNDICES

## APÊNDICE I

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)

### PROJETO DE PESQUISA

**Título:** TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS- I. E. A. Turma 1993

**Área Temática:**

**Pesquisador:** MIRNA DO CARMO RIBEIRO ORDONES

**Versão:** 2

**Instituição:** Universidade Federal do Amazonas - UFAM

**CAAE:** 03534312.4.0000.5020

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**Número do Parecer:** 81781

**Data da Relatoria:** 22/08/2012

#### **Apresentação do Projeto:**

O presente trabalho tem como objetivo conhecer a trajetória dos egressos do magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A) e as causas/aspectos que os influenciaram a continuarem, ou não, atuando na área da educação. Discutir-se-á a continuidade da vida acadêmica e os caminhos percorridos por esses egressos do magistério. A escolha dos egressos de 1993 está ligada a dois motivos, o primeiro, permite focalizar pessoas que participaram de uma pesquisa de mestrado realizada neste mesmo Instituto de Educação entre os anos de 1992-1994 e o segundo é que esses egressos estão agora com um tempo razoável de inserção no mercado de trabalho, na área da educação ou em outra área de atuação profissional. Para o desenvolvimento metodológico, opta-se, pela abordagem narrativa (autobiográfica), por tornar possível, aos egressos de magistério investigados, a rememoração de suas trajetórias, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal. A coleta dos dados acontecerá a partir de relatos que possibilitarão aos egressos evidenciarem as experiências e, ainda, por permitir que surjam as informações de maneira mais livre, mas ao mesmo tempo, alinhada aos objetivos traçados, permitindo uma análise mais significativa de suas histórias. A pesquisa visa, em última instância, à discussão nos seguimentos educacionais de fatores preponderantes como: os desafios da atuação profissional, as condições concretas de trabalho e sobre o que influenciou as trajetórias dos egressos para que continuassem ou não na carreira da educação.

#### **Hipótese:**

As situações/circunstâncias/fatos/acontecimentos que tem marcado a trajetória dos egressos do magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A.) da turma de 1993 são fundamentais para a continuidade na carreira da educação. As causas/aspectos que influenciam os egressos a continuarem ou não, atuando profissionalmente na área da educação são de ordem pessoais. Os fatos/acontecimentos que vem marcando o desenvolvimento profissional dos egressos da turma de 1993 do magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A.) dizem respeito a formação profissional. O que contam os egressos (turma 1993- I. E. A) sobre o desenvolvimento profissional e a repercussão desse processo em suas trajetórias é que há relação entre teoria e prática.

## **Objetivo da Pesquisa**

### **Objetivo Primário:**

Conhecer a trajetória dos egressos do I. E. A, e as causas/aspectos que os influenciaram a continuarem ou não, atuando na área da educação

### **Objetivo Secundário:**

Analisar a trajetória dos egressos do magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A.) (turma de 1993). Identificar, nos relatos dos egressos do I. E. A., causas/aspectos que os influenciaram a continuarem ou não, atuando na área da educação. Compreender de que maneira as causas/aspectos influenciaram na trajetória dos egressos da turma de 1993 do magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A.).

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **Riscos:**

A pesquisa não oferece nenhum risco aos seus sujeitos, pelo contrário, estes terão a oportunidade de expor suas percepções e concepções.

#### **Benefícios:**

A discussão nos seguimentos educacionais de fatores preponderantes como: os desafios da atuação profissional, as condições concretas de trabalho e sobre o que influenciou as trajetórias dos egressos para que continuassem ou não na carreira da educação, cujo resultado implicará na elaboração de material reflexivo crítico que possa contribuir na formação inicial e continuada dos professores.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa qualitativa preocupa-se com os indivíduos e seus ambientes em suas complexidades. Desse modo, baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores. A abordagem de investigação será o Método biográfico (ou das Histórias de vida), pois, permite uma investigação mais profunda e detalhada, caracterizando sobretudo, um instrumento de formação. Alguns cuidados são necessários para que haja sucesso diante do método biográfico (ou histórias de vida): os relatos orais deverão ser em um ambiente acolhedor e confortável, pois, o pesquisador, deverá permitir espaços para o entrevistado dialogar com sua reflexão, para que possa expor o que deseja que as pessoas saibam sobre sua vida pessoal e profissional.

#### **- Critério de Inclusão:**

Todos os egressos de 1993 que aceitem participar da pesquisa.

#### **Critério de Exclusão:**

Os egressos de 1993 que não concluíram o curso de magistério, os que não residem em Manaus ou cujo contato não for possível; os falecidos, os doentes, entre outros aspectos que os impossibilitem de participarem da pesquisa.

- Cronograma está adequado no projeto.

- Orçamento está adequado.

- Instrumento de coleta está adequado, o roteiro de entrevista está no projeto completo anexado.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Folha de Rosto - adequado

- TCLE - adequado.

- Termo de Anuência – adequado

### **Recomendações:**

Não há recomendações a fazer.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O presente protocolo recebeu parecer pela pendência quando da análise anterior. A pesquisadora atendeu às pendências, estando o protocolo sem restrições ético/metodológicas.

### **Situação do Parecer:**

Aprovado

### **Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

## APÊNDICE II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Curso de Mestrado em Educação

**Pesquisa:** Trajetórias de Egressos do Magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E.A) - Turma 1993.

**Pesquisadora Responsável:** Mirna do Carmo Ribeiro Ordones

**Orientadora da Pesquisa:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Alcídia de Araújo Moraes

Prezado Egresso,

Convidamos você a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer as trajetórias dos egressos do magistério do Instituto de Educação do Amazonas - I. E. A e as causas/aspectos que os influenciaram a continuarem, ou não, atuando na área da educação. Nosso objetivo principal é a discussão nos seguimentos educacionais de fatores preponderantes como: os desafios da atuação profissional, as condições concretas de trabalho e sobre o que influenciou as trajetórias dos egressos para que continuassem ou não na carreira da educação, cujo resultado implicará na elaboração de material reflexivo-crítico que possa contribuir na formação inicial e continuada dos professores.

Esta pesquisa envolverá sua participação através de uma entrevista narrativa, na qual gostaríamos de rememorar suas trajetórias, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Você está sendo convidada(o) a fazer parte desta pesquisa, porque entendemos que sua participação será de grande valor no alcance dos objetivos traçados para a mesma. No entanto, sua participação na pesquisa deve ser completamente voluntária. Outrossim, informamos que você poderá, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, mesmo que tenha concordado no início.

A entrevista será em um lugar tranquilo, no espaço da UFAM, previamente escolhido, ou se for melhor para você, a entrevista poderá ocorrer em sua residência. A mesma será registrada em áudio e vídeo, posteriormente, transcrita para a análise dos dados. As gravações serão devidamente arquivadas e terão o tratamento adequado como todo material da pesquisa segundo a legislação vigente.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, as entrevistas serão identificadas com um código e não com seu nome. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Informo que você tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre quaisquer esclarecimentos de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM), Rua Teresina, 495 – Adrianópolis, em Manaus – AM, fone/fax: (92) 3622-2724, e-mail: cep@ufam.edu.br.

Não há nenhum tipo de despesa para você participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Sendo assim, torna-se necessário o preenchimento dos itens que se seguem.

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
tendo em vista os esclarecimentos apresentados pela pesquisadora Mirna do Carmo Ribeiro Ordones, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar voluntariamente da pesquisa **Trajetórias de Egressos do Intituto de Educação do Amazonas.(I. E. A) - 1993** .

Manaus/ AM, \_\_\_\_\_ de janeiro de 2013.

---

Assinatura

Assinale sua opção:

- ( ) concordo que meu nome seja identificado  
( ) não concordo que meu nome seja identificado

Mirna do Carmo Ribeiro Ordones - Cel. 9271-9117/ 8275-7807  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM  
Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000  
Coroado Campus - FACED  
E-mail: mirnaordones@hotmail.com

## APÊNDICE III

### ROTEIRO DE ENTREVISTA (EGRESSOS QUE PERMANECEM ATUANDO NA ÁREA)

#### Parte I – TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO NO MAGISTÉRIO

- 1) **RELATAR:** *Fatores/Motivações que influenciaram SUA escolha para cursar magistério no I.E. A.*
  
- 2) **RELATAR:** *o que marcou a vida estudantil durante o curso:*
  - *Aulas, disciplinas e professores Que marcaram sua trajetória de estudante do I. E. A*
  - *Sua relação com os professores durante o curso de magistério*
  - *Sua relação com os colegas de classe e do Instituto*
  
- 3) **Ao concluir o curso atuou ou não profissionalmente como docente.**
  
- 4) **RELATAR:** *Fatos, situações, acontecimentos, episódios que ocorreram na trajetória após o término do curso.*
  
- 5) **Realizou algum outro(s) curso (s) de qualificação profissional após o término do magistério.**
  
- 6) **Após o término do magistério, buscou outros cursos que atendiam melhor suas necessidades e expectativas.**
  
- 7) **RELATAR:** *Marcas (positivas e negativas) em seu desenvolvimento profissional*

#### II- TRAJETÓRIA PROFISSIONAL



**8) RELATAR: Contribuições do curso no I. E. A. ( aprendizagens, experiências) que serviram de base para seu processo de desenvolvimento profissional.**

- O curso foi um diferencial na atuação profissional, seja no exercício do magistério ou não?

**9) RELATAR: Que consequências o desenvolvimento profissional trouxe para o desenvolvimento pessoal.**

**10)Fale da sua atividade profissional atual.**

Em que área atua o egresso do magistério e as atribuições que lhe compete?

### **III-TRAJETÓRIA PESSOAL.**

**11)Satisfação com seu trabalho**

**-QUANTO à função desempenhada**

**-QUANTO À remuneração**

**12)RELATAR: Pontos positivos e negativos de TER SIDO aluno do Instituto de Educação do Amazonas (I.E.A)**

**13)RELATAR: aspectos em que o I. E. A marcou sua trajetória profissional e pessoal.**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA  
(EGRESSOS QUE MUDARAM DE ÁREA)**

**I – TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO NO MAGISTÉRIO**

**14)RELATAR:** *Fatores/Motivações que influenciaram a escolha para cursar magistério no I.E. A.*

**15)RELATAR:** *o que marcou a vida estudantil durante o curso.*

- *Aulas, disciplinas e professores Que marcaram sua trajetória de estudante do I. E. A*
- *Sua relação com Os professores durante o curso de magistério*
- *Sua relação com os colegas de classe e do Instituto*

**16)Ao concluir o curso atuou ou não profissionalmente como docente.**

**17)RELATAR:** *Fatos, situações, acontecimentos, episódios que ocorreram na trajetória que mudam sua motivação/ decisão para exercer a profissão de professor*

**18)Realizou algum outro(s) curso (s) de qualificação profissional após o término do magistério.**

**19)Após o término do magistério, buscou outro(s) curso(s) que atendiam melhor suas necessidades e expectativas. Qual? POR QUE?**

**20) RELATAR:** *Descobertas/Decepções/Desencantos determinantes para mudança de área de atuação*

**21)RELATAR:** *Marcas (positivas e negativas) em seu desenvolvimento profissional*

**III- MUDANÇA DETRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

**22)RELATAR:** *Contribuições do curso no I. E. A. (aprendizagens, experiências) que serviram de base para seu processo de desenvolvimento profissional.*

**23) RELATAR: Mudanças na sua atuação profissional após a conclusão do magistério.**

**24)RELATAR: SE O seu desenvolvimento profissional gerou consequências no seu desenvolvimento pessoal. COMO? POR QUE?**

**25)Fale da sua atividade profissional atual.**

- Em que área atua o egresso do magistério e as atribuições que lhe compete?

### **III-TRAJETÓRIA PESSOAL.**

**26)Satisfação com seu trabalho:**

- QUANTO à função desempenhada
- QUANTO À remuneração

**27)RELATAR: Pontos positivos e negativos de ter sido aluno do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A)**

- . Será que profissionalmente cursar magistério no I. E. A em algum momento foi fator facilitador na trajetória desse egresso?

**28)RELATAR: aspectos EM QUE o I. E. A marcou a trajetória profissional e pessoal.**

APÊNDICE IV			
A TEXTUALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS			
ENTREVISTADOS	PORQUE ESCOLHEU MAGISTÉRIO	O QUE FOI MARCANTE NO DECORRER DO CURSO	AS AULAS, AS DISCIPLINAS E PROFESSORES QUE MARCARAM A TRAJETÓRIA
<b>DARCLEI CRISTINA</b>	<p>Fui obrigada a cursar o magistério pela minha mãe, pois, ela me dizia que era uma profissão que não ia faltar emprego. Trabalhar no distrito industrial você só consegue até certa idade. Eu não queria, fui obrigada a fazer o mini vestibular e não estudei para prova, ao passo que a minha irmã mais velha que também tinha terminado a oitava série, junto comigo, estudava dia e noite. Eu não estudava para a prova, fiz o minivestibular e passei. A Carla, minha irmã, não passou... (risos).</p> <p>Era o sonho da minha mãe ver as filhas professoras. Tanto que somos quatro filhas e todas formaram-se professoras. Dávamos aula pela manhã, eu e minha mãe, apesar de ela não ser formada, ter só a quarta série, ela sempre teve amor pelo magistério, ela me ajudava também.</p>	<p>O primeiro e o segundo ano, eu cursei por cursar, tanto que reprovei no segundo ano. A partir do segundo ano, eu comecei a me interessar, até pelos estágios, pois, tem estágio desde o primeiro ano. No terceiro ano eu fui absorvendo, eu já pensava realmente trilhar este caminho. Meus amigos marcaram bastante, principalmente quando fazíamos trabalho em grupo. Fica aquela amizade, alegria nas aulas...</p> <p>Não teve nada de negativo porque ia começando a gostar do curso, saí de uma escola pequena, e fui para um prédio enorme, grande, me encantei. Desde o prédio, minhas amizades, as professoras que chamavam minha atenção, eu era meio rebelde, confesso, era rebelde, fazia meus trabalhos, mas sempre tinha o tom de rebeldia.</p>	<p>A professora Raimunda Eriza dava aula de didática e metodologia, era uma ótima professora. Um dia ela me viu na UFAM porque dá aulas lá eu estava no primeiro ou segundo período. Ela gritou - O que tu estás fazendo aqui. "Eu disse: -- professora eu estudo aqui, "passaste no vestibular"? -- Respondi: passei -- E ela: -- E a Sílvia? -- não sei por onde anda. Lembrou-se que era eu, Sílvia e Manoel, ela não esquecia da gente, porque aprontávamos (risos). Quem mais marcou!? o professor Mauro, dava aula de matemática e física no primeiro ano... Mauro de Siqueira Queiros. Tem a professora Rosinete que dava aula de linguagem e também tem a Professora Ocianira de ciências...</p>

*Tempo bom. Gostei demais. Eu esquecia o cinto, ficava gritando para as colegas, joga teu cinto eu esquecia o cinto, lembrava quando eu entrava porque o porteiro não deixava entrar sem cinto.*

<p><b>NELMA</b></p>	<p>Primeiro porque eu ia estudar em uma escola do centro, longe do bairro, queria ter essa sensação de liberdade, queria conhecer novos lugares e, segundo foi por causa da farda, na verdade, eu nem tinha vontade de ser professora, nunca tive eu queria estudar no centro e achava a farda bonita, só por isso. Não era por causa do magistério em si e acabei gostando na verdade.</p> <p>Era um orgulho muito grande, quando eu saía fardada, minha filha vai ser professora. Minha mãe estudou só até a terceira série, então, a filha dela ia ser professora, para ela isso era orgulho muito grande. Eu morava no bairro da compensa, a comunidade sabia que eu ia ser professora, tinha possibilidade grande, de atuar no bairro, para eles isso também era uma boa. Tinha o apelo social também, a questão de formar novos professores, que hoje em dia infelizmente, não tem mais essa valorização – ah tu vais ser professora? tu vais ganhar pouco! Então, não casa com professor, as pessoas me dizem isso agora.</p>	<p>Fui descobrindo um universo que eu não imaginei que existia, porque eu encarava os professores como, como sei lá como figurantes e eu percebi o papel do professor como o artista principal em uma sala de aula, até então eu não tinha percebido essa possibilidade, um mundo de coisas que você pode passar para uma criança, para um adolescente, uma infinidade de conteúdo, de experiência, de bons exemplos, de tudo. Isso foi me conquistando a cada ano que eu estudava lá no EJA o tempo ia passando e eu me encantando cada vez mais e o que tinha sido só por causa da farda, na verdade, acabou se transformando em uma paixão. Eu não sabia que existia em mim, mas acabei descobrindo no decorrer do curso.</p> <p>Lembro dos meus colegas Eu, Rita e Raquel, andávamos sempre juntas, éramos aquele trio parada dura (risos). Íamos uma na casa da outra, fazíamos trabalho juntas, saíamos juntas, fora do I.E. A, muito legal.</p>	<p>O professor Almerindo, de língua portuguesa, a professora Joaquina também de Língua Portuguesa, era a disciplina que eu mais gostava. Eu via no professor Almerindo uma paixão pela literatura, uma coisa que me fascinou naquele momento. Eu sou assim, apaixonada por literatura e então, comecei a gostar a partir da influência dele. Metodologia da matemática, com a Professora Soraia, gostei apesar de não gostar da disciplina, eu gostei da metodologia, da forma que poderíamos ensinar as crianças, gostei de fazer estágio, da professora Graciete também lembro muito dela. O professor de educação física, o Lima, o Manoel, lembro dele também.</p> <p>Sempre tive um relacionamento muito bom com todos eles, nunca tive problema com professor, nunca repeti de ano, sempre fui boa aluna e então pra mim, sempre foi tranquilo.</p>
---------------------	--	--	---

(risos) Agora que eu estou separada as pessoas me dizem - mas tu não vai se casar com professor, porque se não vocês vão ganhar pouco e a vida de vocês vai ser difícil. O preconceito está muito grande com relação ao professor, muito mais forte do que na época do IEA. Antigamente era uma honra ser professor, hoje em dia, as pessoas vêem como uma vergonha. Eu não, gosto. Ganhando muito ou pouco, gosto. A sociedade não vê com bons olhos não, o fato de ser professor, porque é capitalista. Pela questão financeira, ser professor, não é vantajoso para ninguém, embora saibamos que sem professor não existe profissão nenhuma.

**LUCIA**

... por influência de meus pais que eram professores e que tinham a visão de que na época o magistério era um mercado "fácil" para emprego. Posteriormente, fui ficando fascinada com o universo do magistério.

Eu estudava na escola que eu gostava, então, me dava bem com os colegas de classe. Eu era bastante participativa. Durante os três anos de I.E.A. fiz algumas amizades sólidas com Gláucia e Mariaida e muitos companheiros para vida toda como Eudes e Daniel.

Lembro-me da professora Corina de Literatura, ela me mostrou que o professor deve ter postura em todos os momentos e que devemos ter compromisso antes de tudo, conosco. A aula da professora Corina, de literatura era encantadora. Passei a gostar de ler a partir das aulas dela. A interação com os professores era diferente, dos tempos atuais havia respeito não chamávamos o professor de "tu", chamávamos de sr. ou sra. Mas, tinha também aquela rodada de conversa com os professores nesse momento eles repassavam ensinamentos para nosso cotidiano. Era muito divertido!



**DANIEL**

Cursar magistério no I. E. A. foi um acidente de percurso, nunca imaginei cursar magistério. Eu lembro que comecei a fazer o segundo grau que hoje é o ensino médio, no colégio Estadual. Como meu pai morava no interior com a minha mãe, ele era bancário. Eu resolvi morar com meus pais no interior e lá só tinha o magistério e para não ficar parado no tempo sem estudar, eu resolvi fazer o curso. Comecei a cursar magistério em Beruri, cursei o primeiro ano lá e quando foi em agosto ou setembro meu pai veio transferido de volta para Manaus. Posso dizer que o que mais me motivou a ficar no magistério, não foi nem pelo curso. Sinceramente, foi pelas amizades que eu encontrei lá no I. E. A. Foi o que mais me prendeu lá porque no curso eu fui me envolvendo aos poucos.

Quando eu estudei no I. E. A. sempre me dei bem com os colegas me dava muito bem. O Eudes, o Antônio, Andreza Belota, Darclei e a Lúcia. A Darclei é um amor de pessoa. Lembro da Cíntia que estava sempre com a Darclei e a Gláucia. A Gláucia foi a única namorada que eu tive lá, eu namorei com ela, é coisa de escola, coisa rápida.

Lembro da professora Raimunda Eriza, não esqueço dela, a Corina de Português, o Roquelane. O de Biologia, acho que era o Amaro, o Lima também de Educação Física, ninguém esquece do Lima. O Emanuel também professor de Educação Física, eu lembro dele. Nossa tem muita gente, Helena Tupinambá. É impossível esquecer, não tem como esquecer, aquela fase.

ENTREVISTADA	OPÇÃO DE EXERCER A PROFISSÃO OU MUDANÇA DE ÁREA	CURSOS/OUTROS TRABALHOS PARA CONTINUAR A PROFISSÃO OU MUDAR DE ÁREA	A FORMAÇÃO CONTINUADA (GRADUAÇÃO/PÓS-GRADUAÇÃO) E O ENTRELACAMENTO COMO MAGISTÉRIO
DARCLEI CRISTINA	<p>Fiquei quase um ano em casa sem fazer nada. Um dia encontrei, Cristiana, uma amiga. Ah! a Cristiana também foi reprovada, ela estava trabalhando em uma escola, Sonho Infantil, fica na Rua Maceió. Chamou-me para trabalhar com ela. Fiquei uns 4 a 6 meses trabalhando. Eu era professora auxiliar da turma de dois anos, maternal. Quando sai da escola, fiquei mais um ano sem trabalhar, sem fazer nada. Em 1995, fiz o concurso público para professor da SEMED/ AM, passei, fui convocada na primeira lista. Fui designada para a educação infantil.</p>	<p>Eu queria fazer vestibular porque queria muito cursar faculdade, não tinha um curso definido, às vezes era na área de exatas, engenharia civil ou geologia, pois, gostava de ir para a UA er aquelas pedras. Queria estudar na UA, tinha toda uma trajetória de escola pública, não queria trabalhar e pagar faculdade. A propósito, pedagogia eu também não queria cursar, mas, eu já tinha tentado vestibular para engenharia civil e não tinha passado. Então, como eu tinha feito magistério, meu pai aconselhou-me a fazer vestibular para o curso de pedagogia.</p> <p>Em dezembro de 1995, fiz o vestibular, na época, da UA, para o curso de pedagogia. Eu passei tanto no concurso, quanto no vestibular. Comecei a trabalhar, dia vinte e um de fevereiro de 1996. Falei para dona Olívia que trabalhava na lotação que eu ia cursar pedagogia à tarde e queria</p>	<p>A Pedagogia é um olhar mais crítico, diferente do curso de magistério. Entrei na faculdade, no ano que tinha acabado de mudar o currículo, eu acho que estava no currículo de 1995. O pessoal reclamava: --- Ah, fazer o magistério de novo. Porque a matriz curricular era semelhante a de magistério, haviam disciplinas específicas da docência de 1ª a 4ª série. Tínhamos cursado magistério e mais quatro anos cursando pedagogia, parecia que estávamos repetindo o magistério. Tivemos a formatura do curso de pedagogia que nos habilitava novamente professor de primeira a quarta serie e mais um ano e meio de habilitação em supervisão escolar e orientação educacional. Fiquei uns cinco anos e meio na</p>

		<p>uma escola pela manhã. Mesmo porque já tinham me falado que as escolas da prefeitura eram precárias, que não tinham condicionadores de ar, não tinham ventiladores. Para facilitar, por causa do calor, preferi estudar à tarde e trabalhar pela manhã, pois, acho que renderia mais no trabalho e não prejudicaria os alunos.</p>	<p>Universidade. Eu iniciei, mas, não concluí especialização em pedagogia do trabalho e gestão empresarial, não realizei o trabalho final. Sou especialista em gestão escolar. Agora estou cursando Educação Infantil.</p>
<p><b>NELMA</b></p>	<p>Atuei como professora da educação infantil, por dois anos, de 1994 a 1996. Foi tranquilo, gostei também, apesar de ser crianças pequenas, trabalhei primeiro com maternal, depois mudaram-me para o jardim II. Eu fiquei nesse período todo trabalhando só com jardim II, mas foi muito bom. Eu estava trabalhando como professora de escola particular. Na educação infantil, o vencimento é pouco, então, eu não estava muito encantada com a profissão por conta da questão salarial. Eu ainda não fazia concurso público estava só na escola particular, ganhava pouco. Eu saí do magistério e fui trabalhar na Coca-cola por um período, era telefonista, mas eu ganhava muito</p>	<p>Quando eu estava trabalhando na Coca-cola, fiz o vestibular pra Educação Física, porque sempre gostei de coisas ligadas ao esporte também. Quando passei no vestibular, pedi demissão da Coca-cola. Fiquei todo o período da Universidade só cursando a faculdade, sem trabalhar, quando eu terminei. Fiz concurso da prefeitura como professora de educação física, foi um magistério de uma forma totalmente diferente, não era tanto em sala de aula. A minha escolha pelo curso de educação física foi porque eu gostava, uma área que me daria liberdade de falar do corpo, de trabalhar com o corpo, do cuidado com a saúde que sempre gostei.</p>	<p>Fiz graduação e especialização na área da educação física. Gosto de atuar na educação física porque tem a questão do horário, você tem uma rotatividade maior, porque passa 45 minutos com uma turma, 45 com uma...outra, 45 com outra. Então, você passa 5 tempos, cada tempo com uma turma diferente. Em uma sala convencional você fica 4 horas dentro da mesma sala de aula com os mesmos alunos, não tem rotatividade. O perfil profissional tem que ser o mesmo, essa semelhança tem nas duas formas de ser docente, tem que ter o respeito com o aluno, a questão do cuidado, tem que</p>

	<p>mais do que no magistério, meu salário sobrava, ganhava muito mais como telefonista do que como professora e trabalhava menos.</p>		<p>saber como lidar, como falar, sua postura ao sentar, ao se dirigir para o aluno. Então, isso deveria ser igual desde o maternal até o mestrado, doutorado, mas, infelizmente alguns professores perdem isso no meio do caminho, deveria sempre ter. A dinâmica do ensinar é a mesma, passa-se o conteúdo no quadro, na prática, a dinâmica é a mesma. Eu tenho o costume de ter um caderno de professora onde eu faço plano de aula, onde eu anoto tudo, onde tenho as minhas ideias, o que eu posso fazer, o que eu posso criar em cada aula, isso é igual também.</p>
<p><b>LUCIA</b></p>	<p>Concluí em dezembro de 1993, o magistério. E em janeiro de 1994 já estava contratada em uma escola particular de pequeno porte. Em 1995, fui aprovada no concurso da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e em 2003 fui aprovada no concurso da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). [...] Iniciei</p>	<p>Cursei Pedagogia na UFAM a partir do Programa Especial de Formação Docente (PEFD) apesar de todos os percalços do curso, pois, sofríamos uma rejeição por parte dos alunos do curso regular e não tínhamos lugar fixo para estudar na instituição. Cursar pedagogia foi um grande</p>	<p>Passsei anos memoráveis no IEA. No início da minha profissão minha prática pautava-se apenas no que vivi e aprendi na escola. A meu ver, não saíamos tão despreparados assim para a profissão como algumas pessoas afirmam. Já assumi a</p>

	<p>como professora de Educação Infantil, mais tarde, atuei como professora de Ensino Fundamental, posteriormente fui apoio pedagógico, pedagoga e recentemente fui gestora de uma escola da rede estadual de ensino e atualmente sou assessora pedagógica na Coordenadoria 3- SEDUC.</p>	<p>acrescentou muito à minha formação. Fiz especialização em Psicopedagogia na Faculdade Dom Bosco e Gestão Escolar pela UFAM, todas me tomaram uma profissional melhor preparada. Gosto do que faço e faço com prazer, dessa forma, procuro fazer de cada experiência algo inigualável. Posso dizer que a realização pessoal de alunos e ex-alunos são o que me motiva a continuar.</p> <p>No cargo atual ainda estou em fase de conhecimento do universo dessa nova função, sei que a responsabilidade é bem maior do que as que tinha nas funções anteriores como professora, pedagoga e até gestora. Por enquanto ainda é um mundo desconhecido, que precisa ser explorado com calma, mas aceitei o desafio e sei que isso vai me preparar ainda mais na minha profissão. É um trabalho que esbarra muito na burocracia. É muito complicado trabalhar nessa área porque envolve dinheiro público. Os reparos que precisam ser feitos nas escolas da coordenadoria 2, são muitas vezes</p>	<p>sala de aula de educação infantil e ensino fundamental. Fui assessora pedagógica, gestora e agora supervisora de infraestrutura da coordenadoria distrital de educação II- SEDUC. E muito bom você ter conhecimento e reconhecimento de todos os campos que envolvem a educação. Fico muito feliz em colaborar atendendo aos pedidos da comunidade escolar para melhoria do processo educativo</p>
--	--	---	---

		<p>mínimos. Mas, por conta de tantos aspectos que tem que ser cumprido muitas vezes a espera dura meses.</p>	
<p><b>DANIEL</b></p>	<p>Vou fazer um comparativo com amigos egressos do I. E. A.: um é muito próximo, professor, trabalha muito, trabalha de manhã, à tarde, faz curso à noite. Tem outro amigo, que estudou com a gente, é advogado, tem uma vida tranquila financeira. O outro que também é professor ainda não engrenou. Também como vai "decolar", ganhando o pouco que ganha, não tem como "decolar". Claro, dá pra viver, mas não tão tranquilo. Por isso que eu não quis, resolvi não fazer a continuação da formação. Uns colegas chegaram a fazer formação para professor. Tem um que está cursando doutorado. Conversando com ele falei que para ficar na profissão, de professor só gostando mesmo, é complicado, se não gostar do que faz. Como te falei o magistério não é reconhecido da maneira que deveria ser. Acho uma injustiça muito grande o professor ganhar o salário que ganha, para educar,</p>	<p>Quando saí do IEA, entrei no quartel, fiz um curso para oficial do exército temporário. Fiquei mais ou menos uns quatro anos no quartel servindo como oficial. Tive diversos empregos, cheguei a trabalhar no HSB, saí também. Fiz curso de contabilidade, cursos de informática e o curso superior que eu me formei, mas, não segui carreira: Administração de Sistemas. Depois entrei nesse ramo de vidraria, já faz dez anos.</p> <p>O bom do meu trabalho é que faço tudo que tenho vontade. Encerro meu expediente às 16:30h, depois disso vou buscar meu filho na escola, vou à academia. Brinco com meu filho e depois que ele dorme tenho tempo para ficar com minha esposa conversando, lendo ou até mesmo vendo um pouco de televisão. Não abro mão de ficar com minha família à noite. Se eu fivesse continuado na carreira docente, muito provavelmente, não conseguiria ter esse estilo de vida.</p>	

		<p><i>para formar a personalidade das pessoas, foi o que me desmotivou [...] Eu acredito que professor e médico são os profissionais que deveriam ganhar melhor no nosso país. Já sai do IEA desmotivado com relação à carreira. Não cheguei a cursar, nem tive interesse em fazer o vestibular para a área da educação por causa dessa injustiça com o professor que é muito grande.</i></p>		
--	--	---	--	--

ENTREVISTADA	TRAJETORIA PROFISSIONAL DO EGRESSO	A SATISFAÇÃO QUANTO AO DESEMPENHO/REMUNERAÇÃO	ASPECTOS DO MAGISTÉRIO PARA A VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL
DARCLEI CRISTINA	<p>Fui professora, durante nove anos na SEMED. Fiz também o concurso em 2003 da SEDUC, trabalhei como professora em uma turma de primeira série. Em 2004, fiz concurso da SEMED para pedagoga, só atuei uns três, quatro meses no Julia Barjona, antes de fazer o processo seletivo para diretores.</p> <p>Na escola Julia Barjona eu era pedagoga do sexto ao nono ano. Praticamente eu não fazia o trabalho pedagógico. Porque eu estava sempre ocupada sendo a delegada da escola, tinha que resolver brigas, chamar a polícia, registrar furtos, fugas, fumo, registrar namoros que aconteciam nos fundos da escola, entre outros. Isso acontecia porque eram adolescentes de 14, 15 e 16 anos.</p> <p>Nesse meio tempo aconteceu o processo seletivo, se eu não</p>	<p>Uma parte de mim, sim. Está satisfeita, porque gosto do que faço, realmente eu gosto, me doo bastante nesse sentido. O que me deixa mais triste é a questão de não ter apoio, eu falo no sentido macro da instituição é muito bom você ser reconhecida no seu trabalho, ganhar um troféu, por isso... (risos) É muito bom, mas, não sabe o trabalho que dá (risos). O troféu foi uma lembrança da minha chefe distrital em virtude do dia do diretor pelos trabalhos prestados. Ela sabe que a divisão do Distrito VI, Leste 2, é uma área de difícil acesso, periférica. Cada diretor recebeu um troféu em virtude dos serviços prestados à comunidade.</p> <p>Quanto à remuneração, se eu gastasse o que ganho só comigo, eu estaria satisfeita, mas, não é desse jeito, eu uso meu salário para comprar talheres, facas de cozinha.</p>	<p>Sim, os trabalhos que eu fazia de didática, de metodologia, de ciências. Fazer flanelógrafo, cartazes, os álbuns seriados, os portfólios, os desenhos, os álbuns de dobradura, tudo isso realmente serviu. Todas as confecções que fazíamos em sala de aula. Eu havia guardado tudo e levei para a prática, porque tinha tudo a ver com a minha sala de aula. Fazer cartazes, isso me marcou bastante, não ter aquela poluição visual no cartaz, ver as margens, usar um tipo de letra, e um tipo de cor, a professora ensinou eu trago até hoje, quase não faço cartaz, mas quando faço para colocar no portão por algum aviso, não tem muito floreado, poluição visual, falo para as professoras nas salas de aula eu falo, aprendi no IEA.</p>



	<p>me engano, abril ou maio. E no dia 4 de julho, assumi o CMEI Gabriela dos Santos, como gestora.</p> <p>Estou há sete anos como gestora, de lá pra cá, adquiri muita experiência. Apesar de eu ter uma base no campo pedagógico, pois, quando eu estava em sala de aula minha diretora muitas vezes, pedia para que eu acompanhasse o planejamento com as outras professoras, porque apesar de ser diretora, ela só tinha cursado magistério, não tinha nível superior. Eu era a única da escola que tinha contato com um curso superior, estava cursando faculdade, estava na área de pedagogia. Eu tinha uma base no campo pedagógico, agora no administrativo, nenhuma experiência, fui adquirindo com o passar do tempo.</p>	<p>compro pia, tomeira, ou quando a SEMULSP não vai capinar, eu pago alguém, em média custa R\$ 150,00. Agora não quero mais mandar capinar estou esperando a equipe ir, o mato está grande, mas vai ficar assim, porque eu não vou mais tirar dinheiro do meu bolso.</p> <p>Não é correto, não é justo. Como falo, todo trabalhador é digno do seu salário, é dinheiro do nosso bolso, somos contribuintes, pagamos duas vezes por um serviço.</p> <p>Ganho como professora e um acréscimo por sala de aula da função gratificada de diretora. Na escola são dez salas, mas, tem um teto para isso, não é vantagem o diretor assumir uma escola de 20, 22 salas, pois, vai receber no máximo R\$ 1200,00.</p> <p>Se eu fosse somente docente seria satisfatório meu salário. Não reclamo por salário, reclamo por boas condições de trabalho.</p>	
--	--	--	--

<p><b>NELMA</b></p>	<p>Fui professora do Jardim I e II, depois fui professora de Educação física. Sou diretora na Escola a dois anos. Enquanto diretora, eu tenho que saber um pouco de tudo, saber um pouco de administração foi uma coisa que aprendi errando e acertando. Não temos um manual de como ser diretor. Fui aprendendo, fui errando. Tinha dias que eu chegava aqui desesperada, chorava. Teve momentos que eu fui no distrito entregar meu cargo, momentos que eu liguei para o gerente do distrito para entregar meu cargo. Eu falava que não conseguiria, pois, o desafio é muito grande. Tem que ser administradora, psicóloga, médica, delegada, professora, tudo ao mesmo tempo. Como eu sou nova e minha experiência no magistério não é tão grande tive dificuldades, mas por outro lado, teve pessoas que confiaram no meu trabalho por</p>	<p>Estou muito satisfeita com o resultado do trabalho coletivo. Tanto que a nossa escola é a segunda melhor escola do IDEB da SEMED Manaus. O pedagogo foi destaque pedagógico da SEMED/2012. Sempre tive vontade de ser diretora, gosto de ser diretora. No começo eu gostava muito de ouvir os pais, alunos e professores chamando-me de diretora, tenho uma satisfação enorme de fazer o que faço. Quanto a remuneração eu estou satisfeita, mas, se pudesse ganhar mais seria bem melhor. Estou tendo certo conforto, sim. Recebo a FEM (gratificação por ser gestora), mas, gasto metade da FEM com pequenos reparos ou coisas mais imediatas. Se está faltando, verdura para colocar na merenda eu compro, se a campainha dá defeito compro uma nova. Faço isso como investimento, não é um gasto, faço pelo prazer de ver a escola funcionando, de ver a</p>	<p>Fazer caderno de plano de aula, eu sempre fiz isso, tem escola que faz, tem escola que não faz, isso me ajudou. Fazer planejamento, plano de curso, plano de unidade, fazíamos no IEA. Eu gosto de fazer isso. Tudo que aprendi como quadro de pregas, fazer mural, flanelógrafo, tudo isso. Essas coisas que eu aprendi no IEA, porque se eu não tivesse aprendido lá, hoje não aprenderia, porque hoje não se ensina mais. Tem muita gente que não sabe fazer isso. Quando eu mostro a pessoa diz tu estudaste no IEA não foi? Foi a contribuição do IEA para mim, a questão de saber se organizar mesmo como professora. Eu aprendi com a professora Graciete.</p> <p>Eu trouxe do magistério, os outros professores de educação física já não tem isso, fazíamos o caderno de plano de aula, eu ainda tenho</p>
---------------------	--	---	--

	<p>conta da minha postura profissional. Eu não entrei aqui de paracaídas, eu fui observada durante um ano, eles gostaram da minha postura, viram que eu era responsável, comprometida e tudo mais. Recebi o convite e aceitei porque eu queria ser diretora, passar por todas as experiências do magistério. Quando a escola ficou sem professora no ano passado no quinto ano, eu passei dois meses, o bimestre inteiro como professora do quinto ano, nunca tinha sido professora do quinto ano. Era uma experiência que eu não tinha, mas, me disponho, sou aberta a essas experiências que possam me engrandecer profissionalmente. Como diretora tenho que saber um pouco de tudo, saber o que acontece em cada setor da escola de forma isolada. No aspecto pedagógico, quais são as dificuldades que os professores estão enfrentando, o que posso fazer para ajudar. Chego em</p>	<p>satisfação de pais, alunos e professores. Gosto tanto do que faço que abro a escola toda manhã. Chego às 06:30 h da manhã e saio às 16h, cumpro meu horário integralmente, faço questão da minha presença na escola. Há diretores que ficam em casa, quando acontece alguma coisa recebem uma ligação e vão até a escola.</p>	<p>isso. Até hoje como diretora, eu tenho meu caderno com as aulas, com um monte de coisa. Além de planejar tudo que faço na escola. A questão da organização, também, porque entramos lá, muito menina, com 14, 15 anos, percebi que outras pessoas iam depender do que eu estava ensinando. Sentia-me importante, sentia-me valorizada, sentia que eu poderia fazer a diferença na vida de alguém, isso eu aprendi no IEA.</p>
--	---	--	--

	<p><i>casa e fico pensando:-- poxa mas a professora do terceiro ano está com uma turma tão complicada, vou ver um texto de motivação para ela. Eu pesquisei atividades, estamos sem máquina de fotocópias, então, apelo para o mimeógrafo. Levo o papel para riscar, para rodar os trabalhos, chego. Com a professora está aqui, se a senhora quiser usar, está aqui. Diretora que legal, elas respondiam. Tenho toda essa preocupação porque as dificuldades que elas estão enfrentando pode ser uma dificuldade que eu posso ter enfrentado em outro momento, ou não. Como eu tenho uma visão ampla, procuro sempre ajudar, vendo o que posso resolver. Tenho que ver as coisas de forma muito ampla, nesse período acho muito diferente.</i></p>		
LUCIA		<p><i>Na minha atual função existe uma gratificação que nunca recebi. Temos que ir em busca, por isso, não vou de</i></p>	<p><i>No I. E. A o curso de magistério me ensinou a ser organizada. Aprendi a fazer registros. Tínhamos caderno</i></p>

		<p>órgão em órgão porque eu deveria recebê-la automaticamente. Tenho um padrão de vida razoável. Vivo bem com o dinheiro que recebo, claro, que se o salário fosse maior seria muito bom por conta da árdua jornada que temos. Mas, esse fato não é primordial para mim.</p>	<p>para registrar as mais variadas atividades. Lá era insistentemente ressaltada a importância de o professor realizar registros de suas atividades. A partir dessa aprendizagem faço até hoje registro de toda a minha rotina onde quer que eu esteja ou cargo que eu assuma.</p>
<p><b>DANIEL</b></p>			<p>Posso dizer que eu trouxe do IEA para minha atuação no exercício que devemos saber valorizar as amizades, aqueles trabalhos em grupos, aqueles estágios fizeram com que os alunos ficassem muito próximos, não individualistas [...] Aprendi também a fazer planos de aula. A organização do plano de aula é um planejamento de tudo o que você faz. Aquele planejamento, em uma venda que eu faço, tem um planejamento a partir do orçamento gerado até o que o cliente quer. Tem que descrever quais as estratégias, argumentos, porque disso e daquilo. Tudo é planejamento e o plano de</p>

				aula me ensinou essa possibilidade. Eu achava chato fazer plano de aula, Mas, agora planejar faz parte da estratégia que eu utilizo em minhas vendas.
<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>SOBRE CURSAR MAGISTERIO NO I. E. A</b>	<b>SOBRE PROFESSOR</b>	<b>SER</b>	
<b>DARCLEI CRISTINA</b>	Não teve nada de negativo na época que estudei no I. E. A, porque eu passei a gostar do curso. Saí de uma escola pequena, e fui para um prédio enorme, grande, me encantei. Desde o prédio, minhas amizades, os professores [...]	O que me faz permanecer na educação é querer fazer a diferença, fazer uma escola funcionar, ver uma escola sem problemas, ver a escola dos sonhos. E querer que a escola ideal exista, acho que é isso		
<b>NELMA</b>	Com certeza, escolheria cursar magistério no I. E. A. Agora não seria pela beleza da farda, seria pelo magistério em si. Depois de eu ter trilhado todo esse caminho que fiz até aqui. Percebo que era esse o meu destino, na verdade eu fui conduzida por Deus.	Já pensei em desistir por causa da questão salarial, porém, tinha o outro lado, o lado da paixão. Poxa, mas eu faço porque gosto, apesar de ganhar pouco. Faço porque gosto. Eu tenho conseguido manter um certo nível financeiro, então, acho que isso tá bom pra mim, mas, em muitos momentos eu		

		<p>pensei sim em desistir.</p>	
<p><b>LUCIA</b></p>	<p>Quando você fala em magistério, automaticamente você pensa no Instituto de Educação. Passei anos memoráveis no IEA, não tínhamos colegas, tínhamos amigos. Lá era tão bom que os alunos buscavam atividade para fazer o dia todo, eles passavam o dia lá. Lá fomos preparados para a vida. É muito difícil encontrar um ex aluno do I. E. A. que permaneça na área e que não tenha uma dedicação em tudo que faz seja ele professor, coordenador pedagógico ou gestor educacional. Isso aprendemos lá. Devemos nos dedicar em tudo que fazemos</p>	<p>Venho de uma família de professores (minha avó materna, minha mãe, meu pai, a maioria de meus irmãos e já tenho até sobrinhos atuando na profissão), ou seja, a [...] baixa remuneração nunca foi novidade para mim [...] Como eu sabia que o magistério seria minha profissão pra vida toda, me dediquei muito nos estudos e tentei por em prática todas as teorias aprendidas [...] E na verdade nunca pensei em mudar de profissão. No magistério eu me encontrei profissionalmente.</p>	
<p><b>DANIEL</b></p>	<p>O I. E. A para mim representa muito, quando eu passo em frente daquele colégio, bate uma saudade... Quando olho aquelas escadas... Como a gente era feliz! Eu fico imaginando aquele monte de alunos de quarta para sexta-</p>	<p>Mudei de área, porque sinceramente só via injustiça, a salarial principalmente. Quem trabalha na educação é muito injustiçado, desde municipal, estadual e,</p>	

	<p>feira, sentados. Todos olhando para praça, não tínhamos responsabilidade nenhuma, a não ser com os estudos. Como a gente era feliz e como o tempo passa [...] O quanto foi importante essa época para gente. Nossa, valeu a pena. Mais de 20 anos e ainda tenho amigos feitos lá e nos relacionamos até hoje.</p>	<p>federal. Veja bem, o aluno chega em sala de aula somente com o conhecimento de "casa". Quem vai ensinar para ele o conhecimento geral? E o professor que transmite esse conhecimento, isso em todos os níveis. Sempre há envolvimento de diversos profissionais em falcatruas, fraudes. Você não vê professor envolvido nisso. Acredito que o professor de forma geral é formado para ter ótima índole.</p>	
--	--	--	--