

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Educação

**DESVELANDO A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA DÉCADA DE OITENTA:
ESTUDO A PARTIR DA VIVÊNCIA DE PROFISSIONAIS
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Cátia de Oliveira Andrade

Belo Horizonte

2007

Cátia de Oliveira Andrade

**DESVELANDO A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA DÉCADA DE OITENTA:
ESTUDO A PARTIR DA VIVÊNCIA DE PROFISSIONAIS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação**

Orientadora: Prof^a Dr^a Magali de Castro

**Linha de Pesquisa: Profissão Docente:
Constituição e Memória**

Belo Horizonte

2007

FICHA CATALOGRÁFICA

A553d Andrade, Cátia de Oliveira
Desvelando a profissão docente no contexto das políticas públicas da década de oitenta: estudo a partir da vivência de profissionais de uma escola pública de ensino fundamental / Cátia de Oliveira Andrade. Belo Horizonte, 2007.
217f.

Orientadora: Magali de Castro
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação
Bibliografia

1. Autonomia escolar. 2. Professores de ensino fundamental. 3. Política e educação. 4. Professores – Condições sociais. 5. Escolas públicas. 6. Política educacional. I. Castro, Magali de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.15

Cátia de Oliveira Andrade

DESVELANDO A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA DÉCADA DE OITENTA: ESTUDO A PARTIR DA VIVÊNCIA DE PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e aprovada, em 02 de fevereiro de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof^a Doutora Magali de Castro (Orientadora) – PUC/MINAS

Prof^a Doutora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Prof^a Doutora Leila de Alvarenga Mafra

Dedicatória

*À memória de Neidson Rodrigues que, assim como Paulo Freire, ousou sonhar e fazer
diferença na educação brasileira. Na época em que foi meu professor,
ensinou-me a questionar, a duvidar, a não contentar-me com o aparente.
A semente que ele plantou em mim e em Minas Gerais continua a dar frutos...*

À memória de Fred Antônio, que soube conciliar inteligência e sensibilidade.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus, presença real, que tantas vezes se manifestou em minha vida e na de minha família, especialmente nos anos de 2005 e 2006.

A meus pais, Gercinda e Antonino (*In memorian*), pelo esforço que fizeram para que eu estudasse e pelo apoio que sempre me deram para meu crescimento pessoal e profissional.

A meus irmãos Cláudio e Cássia, companheiros nessa longa jornada que é a vida.

A minha irmã Angelita, por ter vencido a batalha pela vida e estar aqui, partilhando comigo a alegria deste momento.

A meu filho, Marcos Vinícius, que nos longos momentos em que eu e o computador nos tornávamos um, vinha sentar-se em meu colo, reclamando minha presença no mundo dos mortais.

A meu sobrinho Vicente, presença amorosa em minha vida.

À Nei, amiga-irmã de longa data, a quem nenhuma palavra seria suficiente para demonstrar minha gratidão.

Ao amigo Júnior, que me mostrou que a linha entre o mestre do discípulo é muito tênue.

À amiga Simone, que me mostrou que era possível a concretização deste sonho.

Ao amigo Luiz Carlos Faria, que me ajudou a reconhecer toda a minha força.

À amiga Eva, sem o apoio da qual este trabalho não teria sido possível.

À Doutora Mônica, pela competência e pelo carinho com que sempre cuidou de mim.

A minhas amigas Iraci, Guiomar, Maria Regina, Cida, Isa, Valmira, Carminha e Letícia, pela compreensão das ausências em muitos de nossos possíveis encontros.

AGRADECIMENTOS

À minha querida professora Magali de Castro que, além de orientadora, foi companheira, estimulando-me e apoiando-me com competência e amor.

Ao Professor Carlos Roberto Jamil Cury, que generosamente me mostrou a diferença entre aceitar e conformar.

Às professoras Leila Alvarenga Mafra e Ana Maria Casasanta Peixoto pelas orientações e pelo apoio que me deram à medida em que eu fazia minhas descobertas.

A todos os meus professores, de todos os tempos, em especial, às professoras Lucy Domenice Azevedo e Regina Maria de Sousa Moraes, pela grandeza e generosidade de seu ofício.

Ao colega Ronaldo, pelo apoio em minhas incursões pelos caminhos da História.

Às minhas colegas do Mestrado, especialmente Tereza, Cida, Cynthia, Núbia e Eucilene, com quem compartilhei as incertezas da vida de estudante.

A todos os professores e profissionais com quem tive contato na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena e que viabilizaram a realização desta pesquisa, especialmente, a Diretora Roberta Rezende Costa da Silva, a Secretária Raimunda de Souza Santos, a Bibliotecária Vandelúcia Hastenriter e a Professora Ofélia Teixeira Mattar Couto.

Às pessoas que aceitaram partilhar suas vidas profissionais e pessoais comigo e, com seus depoimentos, contribuíram de maneira inestimável para a realização desta pesquisa.

À Secretária Adjunta de Educação de Betim, Mary Rita de Cássia do Prado e à equipe do Setor de Escrituração Escolar da Secretaria Municipal de Educação, especialmente Greice Alves Rosa e Maria Lúcia Lima Silva, que viabilizaram este trabalho.

Aos profissionais da Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais, da 42ª Superintendência Regional de Ensino, do Centro de Referência do Professor, das Bibliotecas da PUCMINAS e da FAE/UFMG e da Imprensa Oficial de Minas Gerais, por terem oportunizado meu acesso a informações essenciais a este trabalho.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar as principais modificações na profissão docente na escola pública de Ensino Fundamental de Minas Gerais, na década de oitenta e, como objetivos específicos, identificar as principais propostas educacionais da época e sua relação com modificações na profissão docente; descrever como essas políticas públicas foram implementadas na escola pesquisada; detectar as principais consequências dessas políticas para os professores; analisar o posicionamento dos professores frente às propostas e ao contexto educacional da época; identificar os fatos marcantes do período, na percepção dos professores. Como campo de investigação foi selecionada a Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, primeira escola de Betim tida, no período, como modelo e os atores da pesquisa foram sete profissionais efetivas que trabalharam na escola com as quatro primeiras séries do então Ensino de 1º Grau (atual Ensino Fundamental). A investigação, de natureza qualitativa, desenvolveu-se a partir de análise bibliográfica e documental a respeito do contexto político e educacional brasileiro e mineiro do período. A coleta de dados junto às fontes orais foi feita através de uma ficha preliminar, preenchida pelos profissionais da escola e de entrevistas semi-estruturadas. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico adotado e dos documentos consultados. A base de apoio teórico para as questões centrais deste estudo foram buscadas em Contreras (2002) e Ferreira (2002 e 2003), que discutem, respectivamente, as questões de autonomia e de (des)valorização do professor e, em Julia (2001), Waller (1967) e Garcia (1999) foram buscados suportes para a compreensão da relação entre cultura escolar e as demandas de uma instituição que passa por um período de mudanças. Os resultados revelaram as modificações que ocorreram lentamente, mas interferiram no exercício da profissão docente no período e as marcas deixadas, segundo os atores da pesquisa, neles mesmos, na instituição e na escola pelo trabalho realizado no período. A pesquisa apontou também algumas questões que devem ser consideradas na implantação de políticas educacionais voltadas para a democracia do ensino. Quanto à percepção dos atores sobre a profissão docente, a pesquisa mostrou que as profissionais da escola, apesar de se envolverem nos movimentos trabalhistas do período, atuavam muito dentro de uma perspectiva de vocação. A pesquisa evidenciou também reflexos desses movimentos trabalhistas nas conquistas do magistério e os desafios que a categoria ainda tem que enfrentar em sua luta por valorização.

Palavras-chave: Autonomia - (Des)Valorização do professor – Ensino Fundamental – Escola pública – Políticas públicas – Profissão docente

ABSTRACT

The main goal of this paper is to analyze the main changes in the teaching profession in the elementary level of public schools in the State of Minas Gerais during the eighties. The secondary goals were: to identify the major educational proposals during that decade and their relation with changes in the teaching profession; to describe how these public policies were implemented in the school that was under observation; to detect the main consequences of such policies for teachers; to analyze teachers' attitudes toward the proposals and the educational context of the period; to identify facts considered relevant during that period, in the teachers' point of view. The school selected for investigation was Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, the first school in the town of Betim considered a model during that time, and the persons researched were seven teachers who worked with the first four years of the elementary level, which was then called Ensino de 1º Grau (1st level school) and is now referred to as Ensino Fundamental (fundamental school). This investigation is of qualitative nature, and it developed from the analysis of bibliographical and documental items regarding the political and educational context of the time in the State of Minas Gerais and in Brazil. Data were collected from oral resources by means of a preliminary form, filled by teachers, and by semi-structured interviews. Data were analyzed in the light of the theoretical frame chosen and documents consulted. The theoretical bases for the key issues in this study are found in Contreras (2002) and Ferreira (2002 e 2003), who discuss, respectively, autonomy and teacher (de)valuation issues; Julia (2001), Waller (1967), and Garcia (1999) provided the theoretical framework for the understanding of the relation between school culture and the demands of an institution that is undergoing changes. Results revealed changes that took place slowly, but that affected the act of teaching during that period, and pointed out the marks that the work done then left, according to those teachers who participated in the research, in themselves, in the institution and in the school. The research also raised some issues that must be taken into consideration when implementing educational policies that focus on the democracy of teaching. As for the teachers' view about their profession, the research demonstrated that, despite the fact that they were involved with workers' movements of the period, the teachers in that school acted much more on the basis of aptitude. The research also evidenced the influence of such workers' movements on teachership and the challenges that teachers still have to face in their struggle to be valued.

Keywords: Autonomy - (De)Valuation of Teachers – Elementary School – Public School – Public Policies – Teaching Profession

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Movimento de Matrícula nas Séries Iniciais e CBA - 1º Grau – E. E. C. A . P. – 1980/1990	36
Figura 1: Cartão de felicitação dos pais pelo Dia do Professor	141
Figura1: Carta de felicitação e agradecimento de uma mãe à professora	142
Figura 3: Bilhete de agradecimento de uma mãe à professora	143
Figura 4: Carta de uma aluna à professora	148
Figura 5: Cartão de aluna à professora	149
Figura 6: Carta de ex-aluna à professora	150
Figura 7: Cartão de homenagem da escola à professora	155
Figura 8: Cartão de felicitação de uma colega à professora	156
Figura 9: Cartão de agradecimento da professora de Educação Física à Iria	156
Figura 10: Cartão de felicitação	157
Figura 11: Cartão de agradecimento por visita	158
Figura 12: Marcador de página com agradecimento por visita	158
Figura 13: Cartão de agradecimento da Supervisora à professora	159
Figura 14: Convite para a Festa do Professor	161
Figura 15: Convite para a Festa do Professor	161
Figura 16: Cartão de felicitação pelo Dia do Professor	162

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Crescimento da população (urbana e rural) – Betim/Minas Gerais – 1950/200015

Tabela 2: Matrícula efetiva em março e número de estabelecimentos por rede de ensino – 1º Grau – 1ª à 4 166 série e CBA – Betim/ Minas Gerais – 1980/1990 16

Tabela 3: Taxa de escolarização no 1º Grau e de atendimento à população em idade escolar (7 a 14 anos) – Regiões do Brasil – 1980/1991 23

Tabela 4: Taxa de escolarização no 1º Grau e de atendimento à população em idade escolar (7 a 14 anos) - Estados da Região Sudeste – 1980/1991 24

Tabela 5: Situação dos alunos de 1ª e 2ª séries e CBA – Aproveitamento Escolar – E. E. C. A . P. – 1980/1990 96

Tabela 6 – Anexo VI: Evolução do salário do professor nível 1 e sua equivalência com o salário mínimo – Rede Estadual de Ensino – 1979/1990 216

Quadro 1 – As greves de professores nos anos oitenta e suas conseqüências - Minas Gerais – 1979/1990..... 173

Quadro 2 – Anexo VII: Evolução da forma de organização de séries e ciclos – Escola Pública de Ensino Fundamental de Minas Gerais 217

LISTA DE ABREVIATURAS

I CME – I Congresso Mineiro de Educação

AMAE – Associação Mineira de Administração Escolar

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CBA I – Ciclo Básico de Alfabetização Inicial

CBA C – Ciclo Básico de Alfabetização Continuação

CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – SEE/São Paulo

CPA – Conselho Pedagógico Administrativo

DAP – Divisão de Aperfeiçoamento de Professores

DRE – Delegacia Regional de Ensino

E. E. C. A . P. – Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena

UJP – Fundação João Pinheiro

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

REMG – Registro Escolar de Minas Gerais

SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Betim

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. A DÉCADA DE OITENTA COMO CENÁRIO DE MUDANÇAS POLÍTICAS E EDUCACIONAIS NO BRASIL	20
2.1. Democratização social e política do Brasil na década de oitenta	20
2.2. Democratização da escola pública no bojo da democratização social e política do país	22
3. APORTES METODOLÓGICOS	27
3.1. Abordagem e estratégias metodológicas	27
3.2. O campo da pesquisa: Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena	34
3.3. Os atores da pesquisa	37
4. A PROFISSÃO DOCENTE EM TEMPOS DE MUDANÇAS	41
4.1. Considerações sobre a docência enquanto profissão	41
4.2. Profissão docente, cultura escolar e mudança: algumas reflexões	44
4.3. Autonomia no exercício do magistério	49
4.4. (Des)valorização do magistério	52
5. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS NA DÉCADA DE OITENTA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA ESTADUAL CONSELHEIRO AFONSO PENA	55
5.1. A Proposta “Educação para a Mudança” e o I Congresso Mineiro de Educação ...	56
<u>5.2. Proposta de gestão democrática da educação</u>	63
5.2.1. <i>Eleição direta para diretores das escolas</i>	63
5.2.2. <i>Administração Colegiada</i>	69
5.3. O Plano Mineiro de Educação, seus programas e projetos	78
5.3.1. <i>Programa de Apoio às Ações Educativas:</i>	79
5.3.1.1. <u>Projeto Expansão de Ofertas Educacionais e Melhoria do Atendimento Escolar</u>	79
5.3.1.2. <u>Projeto Assistência ao Educando</u>	81
5.3.2. <i>Proposta de Alfabetização para o Estado de Minas Gerais</i>	83
5.3.2.1. <u>Projeto de Iniciação Escolar</u>	86
5.3.2.2. <u>Projeto Implementação do Ciclo Básico de Alfabetização</u>	87

5.4. Um passo atrás na política educacional mineira: a educação no governo Newton Cardoso	108
6. DESVELANDO O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE, NA ESCOLA ESTADUAL AFONSO PENA, NO CONTEXTO DE MUDANÇAS DA DÉCADA DE OITENTA	115
6.1. O cotidiano de uma “escola modelo”	115
6.2. As relações sociais na escola e a valorização do professor	138
6.2.1. <i>Relações entre os profissionais da escola e pais</i>	139
6.2.2. <i>Relações entre os profissionais da escola e alunos</i>	144
6.2.3. <i>O professor no contexto da escola: relações com a equipe administrativo-pedagógica e com seus pares</i>	152
7. MOVIMENTOS TRABALHISTAS DOS ANOS OITENTA EM MINAS GERAIS E A LUTA PELA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	165
8. NOTAS CONCLUSIVAS	191
REFERÊNCIAS	197
ANEXOS	209
Anexo I – Ficha preliminar usada na pesquisa de trajetórias de professores e de outros profissionais da educação	209
Anexo II – Autorização de uso de documentos e imagens	211
Anexo III – Autorização de uso de documentos e imagens	212
Anexo IV – Cessão de direitos sobre depoimento oral	213
Anexo V – Roteiro para entrevista semi-estruturada	214
Anexo VI – Tabela 6: Evolução do salário do Professor Nível 1 e sua equivalência com o salário mínimo – Rede Estadual de Ensino – Minas Gerais – 1979/1990	216
Anexo VII - Quadro 2: Evolução da forma de organização de séries e ciclos – Escola Pública de Ensino Fundamental de Minas Gerais	217

1. INTRODUÇÃO

*“Interpretar a história é uma tarefa intelectual das mais complexas.
Significa reconstruí-la e não resgatá-la de maneira pura.
Reconstruir os fatos, ambientes e circunstâncias do passado é um grande desafio.
Se o leitor tentar resgatar as suas experiências mais marcantes, verificará que isso
freqüentemente reduz a dimensão das dores e dos prazeres vividos no passado. [...]
Todo resgate do passado está sujeito a limitações e imperfeições.”*
Augusto Cury

Nos países que efetivaram um processo de democratização social e política nos anos oitenta, saindo de longos períodos de ditadura, como Espanha, Portugal e Brasil, identifica-se o reconhecimento da escola e dos professores como protagonistas fundamentais nesse processo. Vários temas ganharam espaço nas discussões educacionais, nas pesquisas e nas definições de políticas públicas, dentre eles questões relacionadas à profissão docente e à formação de professores, tais como: valorização da escola e de seus profissionais, participação da escola nos processos de democratização da sociedade; democratização interna da escola; trabalho coletivo; condições de trabalho e de estudo dos profissionais; responsabilidades da universidade, dos sindicatos e dos governos no processo de formação inicial e continuada de professores.

Ainda hoje, nesse início do século XXI, há necessidade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, o desenvolvimento da profissionalização e as condições em que os professores trabalham.

No Brasil, todos os dias, a educação é abordada nos mais diversos meios de comunicação e é questionada por pessoas que se envolvem direta e indiretamente com ela. Na televisão, nos jornais e revistas, vários especialistas, políticos, empresários, professores, pais e alunos dão suas opiniões, algumas delas baseadas apenas no senso comum.

É possível observar, nos diferentes pontos de vista expressos por esses sujeitos, uma questão coincidente: a preocupação com a mudança na educação, a qual implica também numa transformação nas instituições escolares. Nesse sentido, Dayrell (1996) nos faz um alerta sobre a necessidade de que todos aqueles que se envolvem com a educação e, principalmente, os professores e pesquisadores, façam um esforço no sentido de alargar sua visão sobre o fenômeno educativo e sobre as relações que têm lugar nas instituições escolares.

Para compreender o que precisa ser mudado, o porque dessas mudanças e o sentido dessa transformação é necessário que se realizem investigações cuidadosas, que envolvem também a história desse processo de transformação.

Os estabelecimentos escolares têm sua história construída pela ação dos inúmeros indivíduos que definiram suas diretrizes ou passaram e passam por eles cotidianamente. Essa história ainda está em construção, se insere no bojo de modificações cada vez mais aceleradas, pelas quais a sociedade vem passando. Muitos pesquisadores vêm se preocupando atualmente em compreender a contribuição de cada ator nesse processo, investigando a relação entre a escola e a vida dos mesmos.

Partindo do pressuposto de que a década de oitenta do século passado, período de transição da ditadura militar para a democracia, se constitui num marco para a atual realidade política e educacional vivida no país, o estudo aqui proposto visa contribuir para a análise da conjuntura educacional daquele período, o qual ainda demanda estudos e pesquisas.

Assim, a presente pesquisa tem como proposta analisar a profissão docente no contexto de mudanças da década de oitenta, período em que as propostas de democratização atingiram as escolas públicas, notadamente em Minas Gerais.

A proposta de revisitar a década de oitenta em uma escola de Ensino Fundamental encontra suas raízes em minha trajetória profissional na área da educação, em Betim, cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, pólo industrial de grande importância na economia do Estado.

Tendo nascido em Betim, justamente no momento do início do crescimento econômico, pude vivenciar e observar as transformações pelas quais a cidade passou. Como moradora, vi a cidade se movimentar, mudar de perfil, se modernizar. Assim como a cidade, a educação foi se transformando.

Betim¹ vem crescendo aceleradamente, entretanto, por apresentar características rurais até a década de 60 do século XX, era considerada uma cidade interiorana. Nessa época, ocorreu o primeiro grande empreendimento industrial, a instalação da Refinaria Gabriel Passos, o que marcou o início do processo de inserção do município na economia globalizada. Os governos municipal e estadual incentivaram a vinda de capitais internacionais, investindo na implantação do distrito industrial, onde se estabeleceram diferentes indústrias multinacionais, sendo a FIAT Automóveis a mais importante. A chegada dessas indústrias causou fortes impactos no espaço urbano e rural. Na década de 70, associada à

¹ Segundo dados do IBGE, em 2006, a população de Betim era de 407 mil habitantes e o município estava no patamar de segunda maior economia do Estado de Minas Gerais e décima sexta maior economia do Brasil.

industrialização, houve uma explosão demográfica, decorrente da imigração de pessoas em busca de oferta de trabalho e de melhores condições de vida, entretanto, grande parte dessa população não foi absorvida nos setores produtivos. O grande crescimento demográfico pode ser comprovado pelos dados censitários, constantes na Tabela 1 a seguir:

TABELA 1
Crescimento da população (urbana e rural)
Betim – Minas Gerais – 1950/2000

Ano	Nº Total de Habitantes	Nº Habitantes Zona Urbana	Nº Habitantes Zona Rural	Densidade Demográfica
1950	16.376	5.200	11.176	44 hab/km ²
1960	26.960	11.324	15.636	70 hab/ km ²
1970	37.815	17.536	20.279	100 hab/ km ²
1980	84.294	76.906	70388	244 hab/ km ²
1990	170.943	162.224	8.718	494,34 hab/ km ²
2000	306.675	298.258	8.417	886,44 hab/ km ²

Fonte: IBGE/Censos – IBGE – 1950, 1960, 1970, 1980, 1990, 2000.

Conforme os dados da Tabela 1, é possível observar que de 1950 a 2000 houve em Betim um aumento populacional de 1.872%, especialmente na zona urbana: enquanto em 1950, a população rural constituía 68,2% do total de habitantes, em 2000 essa população compreendia apenas 2,8% do total.

As transformações de âmbito nacional atingiram Betim não só no plano econômico, mas também no setor da educação. Mudanças na legislação educacional, modificações no currículo das escolas e dos cursos de formação de professores, o movimento de democratização do ensino e a crescente conscientização e organização do professorado interferiam no cotidiano escolar.

Com a democratização do acesso ao ensino, as escolas passaram a atender a diferentes camadas sociais e foram buscando adaptar-se à nova clientela e aos avanços das teorias educacionais.

A Tabela 2 a seguir evidencia o crescimento do número de escolas e de alunos nas quatro primeiras séries do 1º Grau² e Ciclo Básico de Alfabetização, em Betim, de 1980 a 1990.

TABELA 2
Matrícula efetiva em março e números de estabelecimentos por rede de ensino
1º Grau – 1ª a 4ª Séries e Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)
Betim / MG - 1980/1990

Redes de Ensino						
Ano	Estadual*		Municipal**		Particular*	
	1ª a 4ª série/ CBA E 3ª e 4ª ***		1ª a 4ª série		1ª a 4ª série	
	Matrícula	Nº Escolas	Matrícula	Nº Escolas	Matrícula	Nº Escolas
1980	5.589	****	5556	18	-	-
1981	5.533	11	6441	20	-	-
1982	5.863	11	6991	20	-	-
1983	6.475	****	7258	20	-	-
1984	7.311	13	7059	20	-	-
1985	8.036	****	6739	20	-	-
1986	10.517	18	6365	20	325	1
1987	12.186	23	5961	20	344	1
1988	13.235	26	6550	19	257	1
1989	13.732	27	7240	20	467	1
1990	14.474	32	8921	20	847	2

Fontes: * SEE/AS/SPL/DPRO/DDATE – Dados do Censo Escolar – 1980/90

** SEMED – Dados do arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Betim

*** Na Rede Estadual, a partir de 1985, as duas séries iniciais do Ensino Fundamental passaram a compor o Ciclo Básico de Alfabetização

**** Dados não encontrados nos documentos consultados

De acordo com os dados da Tabela 2, o número de matrículas de 1ª à 4ª séries e no CBA aumentou 258,9% durante a década de oitenta, sendo que o número de estabelecimentos estaduais de ensino triplicou no município de Betim. Na Rede Municipal, o aumento do número de matrículas foi de 160,5%, sendo criadas duas escolas de 1980 a 1990. Betim

² No decorrer desta pesquisa foi utilizado o termo “1º Grau” e não “Ensino Fundamental”, porque era a nomenclatura da época, a qual estava presente nos documentos e nos depoimentos das entrevistadas. O termo 1º Grau era usado na Lei n. 5692/71 e o termo Ensino Fundamental, utilizado na Constituição de 1988, foi empregado na Lei n. 9394/96.

contava com duas escolas particulares com um total de 847 alunos de 1^a à 4^a séries, o que era pouco significativo em relação à demanda educacional do município.

Interessa-me desvelar como os professores se sentiam e agiam em meio às transformações da cidade, estando inseridos em escolas onde a mudança era uma necessidade premente.

Como professora dos três níveis de ensino (Fundamental, Magistério de Nível Médio e Curso Normal Superior), como Pedagoga e como assessora da Secretaria Municipal de Educação, ou seja, na atuação direta e indireta sobre a estrutura organizacional das escolas, tenho procurado interpretar sistematicamente a dinâmica das instituições escolares e a realidade dos sujeitos que nelas interagem cotidianamente. Essa experiência profissional levou-me ao interesse em analisar o exercício da profissão docente no contexto de mudanças da década de oitenta, considerando as inter-relações estabelecidas e o papel e lugar do professor na escola estadual de Ensino Fundamental de Minas Gerais.

Para tanto, decidi tomar como referência para análise a Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena porque, ao se falar da história da educação de Betim, não há como deixar de fazer referência ao Grupo Escolar Afonso Pena, sendo a primeira escola da cidade, criada em 1910 e sempre procurada pela população, devido à boa qualidade do ensino ministrado. Contando 97 anos de funcionamento em 2007, é uma instituição escolar com tradição no sistema educacional betinense.

Partindo dessas considerações, foi desenvolvida esta pesquisa, que tem como ponto de partida as seguintes questões:

- Quais foram as principais políticas públicas que interferiram no exercício da profissão docente na escola pública de Minas Gerais durante a década de oitenta?
- Como essas políticas se efetivaram na escola analisada?
- Quais as principais consequências dessas políticas para os professores?
- Como os professores da escola se posicionaram frente às propostas e ao contexto educacional do período?
- Quais foram os fatos marcantes desse período, na percepção dos professores?

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as principais modificações na profissão docente na escola pública de Ensino Fundamental de Minas Gerais na década de oitenta e, como objetivos específicos, identificar as principais propostas educacionais da época e sua relação com modificações na profissão docente; descrever como essas políticas públicas

foram implementadas na escola pesquisada; detectar as principais consequências dessas políticas para os professores; analisar o posicionamento dos professores frente às propostas e ao contexto educacional da época; identificar os fatos marcantes do período, na percepção dos professores.

O desenvolvimento deste trabalho se justifica, primeiramente pela contribuição que poderá representar às reflexões sobre o período de transição democrática do país (década de oitenta do século passado), o qual trouxe sérias repercussões para a educação brasileira. Em segundo lugar, devido à sua importância para as memórias da educação de Betim, minha cidade natal, pois acredito que não basta à cidade fazer-se na ação de seus habitantes. Considero que é preciso desvelar, conhecer e refletir sobre o que se somou ao longo da construção dessas ações.

Dessa forma, este estudo poderá vir a contribuir não apenas para a História da Educação de Betim, cidade economicamente importante, mas também para a História da Educação Mineira. É essencial recuperar a historicidade que dá voz aos mestres e educadores através de histórias recheadas de lutas que trouxeram vitórias, conquistas e derrotas dos que participaram da construção do passado, continuam contribuindo no presente e terão expressão no futuro, pois o registro de seus olhares é capaz de eternizar o seu legado às gerações contemporâneas e futuras.

A partir desta Introdução, que constitui o Capítulo 1, onde é caracterizada a proposta de pesquisa e seus determinantes, o trabalho está organizado em mais seis capítulos: 2 a 7.

No Capítulo 2, realizo um resgate histórico das mudanças políticas e educacionais do Brasil, nos anos oitenta, e faço uma reflexão acerca da relação entre as mesmas e o processo de democratização social e política do país.

No Capítulo 3, descrevo a construção teórico-metodológica do objeto de estudo, apresentando informações relativas à abordagem metodológica, caracterização do campo e dos atores da pesquisa.

No Capítulo 4, abordo a profissão docente em tempos de mudança. Para isso, o capítulo foi dividido em quatro partes: na primeira, esboço uma análise sobre a docência enquanto profissão; na segunda, apresento considerações sobre a autonomia na profissão docente; na terceira, procuro analisar as interfaces entre a docência e a instituição escolar em tempos de mudança; na quarta, enfoco a discussão a respeito da valorização e desvalorização do professor.

No Capítulo 5, enfatizo a política educacional mineira do período e seus desdobramentos na escola pesquisada.

No Capítulo 6, procuro desvelar o exercício da docência na E. E. C. A .P., no contexto de mudanças da década de oitenta. Para tanto, analiso elementos da cultura escolar da instituição, como normas, práticas e relações estabelecidas entre os sujeitos.

No Capítulo 7, focalizo os movimentos trabalhistas dos anos oitenta, em Minas Gerais, e as repercussões dos mesmos na luta pela valorização do magistério.

O Capítulo Conclusivo representa uma tentativa de responder à questão básica do estudo: quais foram as principais modificações ocorridas na profissão docente, na escola pública de Ensino fundamental de Minas Gerais, na década de oitenta e quais foram seus reflexos sobre o exercício da docência.

2. A DÉCADA DE OITENTA COMO CENÁRIO DE MUDANÇAS POLÍTICAS E EDUCACIONAIS NO BRASIL

*“Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Veio pra mim toda contente:
Pai, vou me matricular
Mas me diz um cidadão:
Criança de pé no chão aqui não pode estudar.”
Lúcio Barbosa*

A década de oitenta foi marcada por grandes mudanças na política educacional brasileira, entre elas, as tentativas de democratização das relações de poder na escola pública, o que interferiu no exercício da profissão docente. As mudanças na educação se deram no bojo do movimento de democratização social e política do país, o qual vinha sendo articulado desde o período de ditadura militar³.

2.1. Democratização social e política do Brasil na década de oitenta

Desde meados da década de setenta, com o fim da crença no “milagre brasileiro”, acarretado pela crise do petróleo, houve o agravamento da inflação e do endividamento externo. Com a inadequação das políticas às necessidades da população, os excluídos do poder foram se fortalecendo e se organizando politicamente. Cresceu a confiança popular no partido MDB (Movimento Democrático Brasileiro), o qual fazia uma “oposição consentida” pelo governo militar, e no Partido dos Trabalhadores. Várias instituições como igrejas, sindicatos e associações comunitárias foram ganhando força política, através da mobilização.

³ O Regime Militar (Ditadura) foi instaurado no Brasil pelo golpe de Estado de 31 de março de 1964. Na ditadura militar que se seguiu ao golpe e durou vinte e um anos (1964 - 1985), conhecidos como “Anos de Chumbo”, houve repressão policial, exílios políticos, estabelecimento de legislação autoritária, com supressão dos direitos civis, uso da máquina estatal em favor da propaganda institucional e política, manipulação da opinião pública através de institutos de propaganda governamental e empresas privadas que se beneficiaram do golpe. Censura, torturas, assassinatos de líderes opositores foram intitucionalizados pelo Ato Institucional n. 5 (AI-5), na prática, uma emenda à Constituição de 1967. O AI-5, baseado na Doutrina de Segurança Nacional, instaurou um Estado policial no país. (ANOS..., 2005)

Foram deflagradas greves que atingiram não apenas o operariado industrial, mas impulsionaram a população a lutar por urbanização e serviços nas cidades e no campo, por terra para trabalhar. Além disso, os intelectuais do país também se mobilizaram, exigindo maior liberdade de expressão, lutando pela democratização de toda a sociedade.

A ampla mobilização de oposição política forçou o governo militar a realizar um ajuste, decretando a abertura política, permitindo que as primeiras eleições diretas para Governador acontecessem em 1982.

Refletindo sobre a construção da democracia no país, (CUNHA, 1995) ressalta que três fatos são de suma importância nesse processo: a eleição de Tancredo Neves para Presidente da República, em janeiro de 1985; a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, em março de 1987 e as eleições presidenciais de novembro de 1989.

Com relação ao primeiro fato levantado por Cunha (1995), em 1984, o povo foi às ruas gritar por “Diretas Já”, reivindicando eleições diretas para presidente, na maior mobilização popular já vista no país. Em 1985, através de eleição indireta, foram escolhidos por um Colégio Eleitoral os nomes de Tancredo Neves para presidente e de José Sarney para vice. Entretanto, foi Sarney quem tomou posse como presidente, pois Tancredo Neves faleceu em 21 de abril de 1985.

Assim, a Nova República (nome dado por Tancredo), tão esperada, começou em meio a muitas incertezas. Um sentimento de mesmice e continuísmo foi tomando conta da vida política, uma vez que a transição foi se dando com a participação de um grande contingente das elites dirigentes, oriundas do regime militar.

A fim de substituir a Constituição outorgada pela ditadura, a luta pela democracia no Brasil reivindicava a convocação de uma Assembléia Constituinte.

O segundo fato levantado por Cunha (1995) começou a se tornar realidade com a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, que funcionou simultaneamente ao Congresso Nacional. Em junho de 1987, foi apresentado o Anteprojeto de Constituição, contendo propostas elaboradas por comissões do Congresso Nacional.

Segundo Sader,

o processo constituinte foi frustrante para os que supunham que fosse possível desenvolver um amplo debate nacional em torno dos problemas essenciais que o Brasil havia acumulado. Se na sua primeira parte houve a participação de representações de entidades sociais e civis em vários temas [...], posteriormente o debate ficou reduzido a um círculo restrito, condicionado por uma composição do congresso falseada pela utilização eleitoral de Plano Cruzado. (SADER, 1990, p.56)

Os anos de 1987 e 1988 foram marcantes para a vida política brasileira, pois os diferentes setores da sociedade civil se organizaram para fazer chegar ao Congresso suas

propostas para a nova Constituição, que foi promulgada em 5 de outubro de 1988, tendo recebido o nome de “Constituição Cidadã”.

O terceiro ponto levantado por Cunha como marco da democratização – as eleições presidenciais de 1989 – constitui-se como fato muito importante, pois, pela primeira vez na história do país, mais da metade da população estava em condições de votar e os partidos de esquerda se apresentavam de forma mais autônoma, como força independente da correlação com o bloco dominante e com possibilidades de vitória.

No primeiro turno, a maioria dos votos foi para Fernando Collor de Melo, filho da oligarquia nordestina, que contou com a preferência das elites dominantes, e Luís Inácio Lula da Silva, que se apresentou como o primeiro operário candidato a Presidente da República, ficou em segundo lugar.

Numa disputa apertada, Collor foi eleito pelo voto direto e universal de todos os brasileiros, em dezembro de 1989, e tomou posse em 1990. Nessas condições, se encerrava o processo de transição política de saída do regime da ditadura militar e a população começava a tomar consciência da importância de se organizar, de expressar politicamente suas reivindicações.

2.2. Democratização da escola pública no bojo da democratização social e política do país

A política autoritária dos tempos de ditadura militar não pôde resistir à mobilização da sociedade civil, tampouco a política educacional autoritária sobreviveu. Assim como os demais segmentos da sociedade foram se organizando em sindicatos, associações e partidos políticos, os educadores passaram a fazer parte de organizações, a participar de debates, greves, congressos educacionais e de reuniões de pesquisa e a estruturar um referencial teórico e crítico sobre a realidade educacional e a propor alternativas para a mudança. Nos anos oitenta, intelectuais ligados a esses movimentos assumiram posições políticas importantes e foram responsáveis pela implantação de propostas educacionais coerentes com suas proposições teóricas.

Antes de se analisar tais transformações, é necessário traçar um perfil de como o aparato escolar se encontrava naquele período de luta pela democracia do ensino.

O descaso pela educação no país, acentuado pela ditadura militar, fez com que o governo destinasse investimentos muito restritos ao setor educacional, apesar de difundir através dos meios de comunicação, o papel “milagroso” da educação como promotora de

desenvolvimento econômico e de ascensão social. O ciclo vicioso criado pela desobrigação do Estado com o ensino público e gratuito e o subsídio governamental aos empreendimentos privados no campo do ensino muito contribuiu para a persistência da escola excludente.

Assim, as taxas de atendimento à população em idade escolar e de escolarização no 1º Grau apresentaram considerável defasagem na década de oitenta, conforme ilustram as tabelas 3 e 4, apresentadas a seguir:

TABELA 3
Taxa de Escolarização no 1º Grau
e de atendimento à população em idade escolar (7 a 14 anos)
Regiões do Brasil - 1980 / 1991

Regiões/ País	Escolarização (%)		Atendimento (%)	
	1º Grau		7 – 14 Anos	
	1980	1991	1980	1991
Norte	69,9	75,8	70,3	81,3
Nordeste	69,1	72,0	69,6	82,7
Sudeste	89,2	91,3	90,2	93,5
Sul	84,3	92,1	85,3	93,5
Centro Oeste	80,1	90,6	80,7	93,8
Brasil	80,1	83,8	80,9	89,0

Fonte: INEP

Segundo os dados da Tabela 3, em 1980, 19,9% da população não tinha acesso ao 1º Grau no Brasil. A taxa de escolarização nesse nível de ensino no país cresceu 3,7% de 1980 para 1991, mas nesse último ano 16,2% das pessoas ainda não tinham acesso à escolarização. Já a taxa de atendimento a alunos de 7 a 14 anos subiu 8,1% no mesmo período, excluindo 11% da população.

As Regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste são as que apresentam maiores percentuais de escolarização e de atendimento, com índices superiores aos do país. Entretanto, analisando-se a taxa de escolarização da Região Norte, observa-se que 30,1% da população não tinha acesso ao 1º Grau em 1980 e que, apesar de ter ocorrido um aumento de 5,9% nessa taxa, em 1991, 24,2% da população ainda estava excluída desse nível de ensino. Quanto ao atendimento de 7

a 14 anos na Região Norte, houve um aumento de 11% de 1980 para 1991, sendo este superior aos 8,1% do país. Na Região Nordeste, em 1980, 30,9% da população não tinha acesso ao 1º Grau. No decorrer dos anos oitenta, houve uma pequena ampliação da taxa de escolarização (2,9%), sendo que 28% da população continuava fora da escola em 1991.

A Tabela 4 apresenta as taxas de escolarização no 1º Grau e de atendimento à população em idade escolar na Região Sudeste, a que apresentou maiores índices no país, em todo o período analisado.

TABELA 4
Taxa de Escolarização no 1º Grau
e de atendimento à população em idade escolar (7 a 14 anos)
Estados da Região Sudeste - 1980 / 1991

Estados/ Região	Escolarização (%)		Atendimento (%)	
	1º Grau		7 – 14 Anos	
	1980	1991	1980	1991
Minas Gerais	86,0	92,5	86,6	93,3
Espírito Santo	85,7	91,0	86,4	92,1
Rio de Janeiro	92,8	86,6	93,6	93,3
São Paulo	90,0	92,5	91,3	93,8
Região Sudeste	89,2	91,3	90,2	93,5

Fonte: INEP

Na Região Sudeste, o Estado de Minas Gerais é um dos que apresenta as menores taxas de escolarização e atendimento no período, ficando acima apenas do Espírito Santo.

Entretanto, comparando-se a taxa de escolarização do Brasil com a de Minas Gerais em 1980, observa-se que a taxa desse Estado era 5,9% maior que a do país. Em 1991, essa diferença aumentou para 8,7%, mas a taxa de atendimento de 7 a 14 anos aumentou apenas 6,7% em Minas Gerais. Desse modo, em 1980, 14% da população mineira não estava escolarizada, o que baixou para 7,5% em 1991, ano em que 7,7% das pessoas de 7 a 14 anos ainda não estavam sendo atendidas no ensino mineiro.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus - Lei 1971 (BRASIL, 1980 a) ter estabelecido escolaridade obrigatória dos jovens de 7 a 14 anos, segundo Cunha,

em 1980, mais de um terço das crianças que deveriam estar cursando a escola primária estavam, na realidade, fora da escola. [...]. O Estado continuava sem condições de oferecer sequer os quatro anos de escolaridade obrigatória. [...] O resultado dessa política educacional lesiva aos interesses mais fundamentais do povo brasileiro continuava a ser uma eficiente máquina produtora de analfabetos. [...] Mesmo tendo aumentado a presença do povo brasileiro na escola, o resultado da escolarização tem sido absolutamente insuficiente e insatisfatório. (CUNHA, 1985, p.56-58)

Nesse sentido, professores, pais e alunos estavam preocupados e insatisfeitos não só com as condições de acesso, mas de permanência dos alunos das classes populares na escola. Os debates em torno da escola enfatizavam a responsabilidade do Estado pela oferta de educação escolar, a destinação de recursos públicos para as escolas públicas e a criação de mecanismos de controle do emprego desses recursos, além da reivindicação da gestão democrática dos estabelecimentos escolares.

O intenso processo de reflexão crítica sobre a educação suscitou a necessidade de se analisar a escola por dentro, ou seja, de identificar os mecanismos intra-escolares que vinham fazendo com que ela reproduzisse as condições excludentes da sociedade. A fim de reverter esse quadro, foram propostas mudanças que tentavam controlar a influência das carências materiais dos alunos sobre a aprendizagem e que demonstravam preocupação com as diferenças socioculturais do alunado, o qual, não se adaptando a uma escola pensada para as camadas médias, era levado à repetência ou à evasão. Essas propostas envolviam desde o prolongamento da jornada escolar, a distribuição gratuita de materiais escolares, a aprovação automática da primeira para a segunda série até a reformulação curricular e didática do ensino.

Outro marco da democratização do ensino nos tempos de transição foi a Constituição Federal de 1988 - “Constituição Cidadã” (BRASIL, 1988) que apresenta dez artigos específicos sobre educação (Art. 205 a 214).

Vieira (2000) ressalta a importância da referida lei para que fossem asseguradas conquistas decorrentes das reivindicações da sociedade civil, como:

a consagração da educação como direito público subjetivo (Art. 208 § 1º); o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI); o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208, IV); a oferta do ensino noturno regular (Art. 208, VI), o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso em idade própria (Art. 208, III). (BRASIL, 1988)

Um grande avanço foi o da vinculação dos recursos para a educação, ao se definir a aplicação de 18% das receitas da União e 25% das receitas de Estados e municípios decorrentes de impostos em educação.

Ao se falar de democratização, uma questão importante a ser analisada é a da centralização/descentralização, pois se, por um lado, a centralização se encontra como tendência dominante no Estado brasileiro, por outro, a descentralização é primordial à democracia. A Constituição de 1988 avançou com relação a essa questão, ao definir, em seu Artigo 18, que “a organização político administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, todos autônomos” (BRASIL, 1988).

Essa determinação trouxe impactos para a educação brasileira, principalmente no tocante à educação dos municípios. No que diz respeito às competências educacionais, a Lei definiu como competência exclusiva da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22, XXIV) e estabeleceu atribuições municipais no que se refere a “manter, em cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de Ensino Fundamental (Art. 30, VI)” (BRASIL, 1988).

Analizando o disposto nos artigos citados, é possível constatar o caráter municipalista da Constituição Cidadã, ao definir as atribuições prioritárias dos municípios, ao ser imprecisa com relação às responsabilidades da União e ao silenciar-se sobre as atribuições dos Estados no “regime de colaboração”. Entretanto, esse caráter municipalista veio contribuir de forma expressiva para a descentralização do ensino.

No tocante às discussões sobre qualidade/quantidade, a Constituição de 1988 estabeleceu uma meta quantitativa ambiciosa, ao propor a “erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar” (BRASIL, 1988), determinando a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, inclusive para quem não teve acesso a ele na idade própria e, pela primeira vez na história do país, prevendo o acesso à educação pré-escolar oficial a partir de zero anos de idade. Essas não são metas fáceis de serem atingidas num país com dimensões continentais e com tantas diversidades econômicas e culturais.

A “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988), prevista no Inciso VII do Art 206, ainda se apresenta como desafio, quase vinte anos após a promulgação da Constituição, o que não diminuiu a importância dessa lei para a democratização do ensino no Brasil.

3. APORTES METODOLÓGICOS

*Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais
são momentos em que cada um produz a 'sua' vida,
o que no caso dos professores é também a 'sua' profissão.
António Nóvoa*

3.1. Abordagem e estratégias metodológicas

Esta investigação apresenta as características básicas da pesquisa em Ciências Sociais, pois foi desenvolvida considerando que: a) as sociedades humanas existem num espaço específico cuja formação social e contexto são específicos; b) o objeto de estudo está relacionado à consciência histórica social, pois não só o pesquisador dará sentido ao seu trabalho, mas também os sujeitos da pesquisa darão significado às suas ações e construções; c) há uma identidade entre sujeito e objeto, sendo o observador da mesma natureza do objeto, tornando-os imbricados e comprometidos; d) o trabalho proposto é intrínseca e extrinsecamente ideológico, na medida em que veiculará interesses e visões de mundo historicamente construídos.

Caracteriza-se como uma investigação qualitativa, pois apresenta as principais características definidas por Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) para esse tipo de pesquisa: a) “a pesquisa qualitativa tem o contexto como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, de modo que o pesquisador deve perceber as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere; b) “os dados coletados são predominantemente descritivos”, ou seja, o material deve ser rico em descrições das situações; c) “a preocupação com o processo é muito maior do que com os resultados”, pois o pesquisador procura ver como o problema se manifesta nas atividades; d) “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”, porquanto o pesquisador não tenta confirmar hipóteses, pois as abstrações se confirmam a partir do exame dos dados; e) “o significado que as pessoas apresentam das situações é vital nesta abordagem”, de forma que o pesquisador tenta capturar a perspectiva dos participantes.

Entretanto, esta pesquisa não se enquadra nas principais abordagens tradicionalmente aceitas do paradigma qualitativo.

Em princípio, devido à utilização de atores e técnicas diversificadas, a pesquisa tem certa relação com o Estudo de Caso. No entanto, não possui a amplitude e profundidade características dessa abordagem. As políticas da década de oitenta não se constituíram, aqui, em um caso do qual foram analisados todos os aspectos e ouvidos todos os atores envolvidos. A pesquisa incidiu sobre os profissionais da escola, mais diretamente envolvidos com a implementação dessas políticas, buscando analisar a relação entre elas e o exercício da docência. Portanto, não envolveu os outros atores que, em um Estudo de Caso, deveriam ser pesquisados, tais como: pais, alunos e funcionários dos órgãos administrativos do sistema de Ensino.

Também não se trata de um Estudo Etnográfico, pois incidiu sobre um período distante no tempo e não houve um mergulho do pesquisador na realidade a ser pesquisada. A investigação teve como base os documentos e os depoimentos de atores que, na época da realização da pesquisa, se encontravam aposentados.

Como a pesquisa envolveu um período distante no tempo e foram ouvidos os profissionais da escola sobre esse período, com forte apelo ao resgate da memória, poder-se-ia pensar na História Oral. Entretanto, apesar do apelo à memória, a pesquisa não se enquadra nessa abordagem. Os atores não foram convidados a retornarem no tempo, reconstruindo livremente seu passado. Através de entrevistas semi-estruturadas, foi solicitado seu depoimento sobre aspectos específicos do contexto da escola e do exercício de sua atividade profissional, na mesma, no período analisado, tendo como referência as políticas públicas da época, identificadas na análise documental.

Também não se trata de uma pesquisa histórica, porque não houve intenção de construir um registro do passado, para a compreensão do presente. Incidindo sobre um período distante no tempo, a investigação buscou analisar as interferências das políticas dos anos oitenta na atividade profissional dos professores, na época analisada, com utilização de fontes documentais e orais, não tendo a pretensão de se constituir em um Estudo Histórico.

Assim, o presente estudo se constituiu em uma pesquisa qualitativa, com consulta a fontes documentais e orais, referentes a um contexto específico, lançando mão de uma

abordagem sociológica, na qual escola e professorado aparecem não somente como circunstâncias dadas, mas como algo vivo: fazendo-se e refazendo-se no cotidiano de práticas instituídas e instituintes. A escola é então apreendida como um *locus* de contradições, ambigüidades e possibilidades. De imprevisibilidades postas nas relações sociais dos atores em atividade. Sujeitos capazes de ação e discurso. (TEIXEIRA, 1998, p.18)

Esta proposta de não se enquadrar a pesquisa em abordagens já consagradas encontra sustentação em Bourdieu que, ao abordar os escritos metodológicos constantes nos manuais de pesquisa, afirma que

Por mais úteis que possam ser para esclarecer tal ou qual efeito que o pesquisador pode exercer “sem o saber”, lhes falta quase sempre o essencial, sem dúvida porque permanecem dominados pela fidelidade a velhos princípios metodológicos que são freqüentemente decorrentes, como o ideal da padronização dos procedimentos, da vontade de imitar os sinais exteriores mais reconhecidos do rigor das disciplinas científicas; não me parece, em todo o caso, que eles levem em consideração tudo aquilo que sempre fizeram, e sempre souberam os pesquisadores que respeitaram seu objeto e os mais atentos às sutilezas quase infinitas das estratégias que os agentes sociais desenvolvem na conduta comum de sua existência. Muitas dezenas de anos de prática da pesquisa sob todas as suas formas, da etnologia à sociologia, do questionário dito fechado à entrevista mais aberta, convenceram-me que esta prática não encontra sua expressão adequada nem nas prescrições de uma metodologia freqüentemente mais científica, nem nas precauções anticientíficas das místicas da fusão afetiva. (BOURDIEU, 1997, p. 693)

Uma vez que a intenção da pesquisa foi analisar a profissão docente no contexto de mudanças da década de oitenta, como recorte temporal foram estabelecidos os dez anos dessa década: de 1980 a 1989. Durante esses dez anos, a escola teve duas Diretoras, sendo que a primeira havia sido aprovada em concurso para Diretora de estabelecimento de ensino em 1966 e a segunda foi indicada para o cargo, com a aposentadoria da primeira, em 1984.

Sendo o alvo da investigação o resgate de um período distante no tempo, a abordagem metodológica teve como suporte, além da análise bibliográfica, a memória registrada em documentos e as lembranças das professoras e de outros profissionais que atuaram na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, durante a década de oitenta. Esses atores constituíam um grupo profissional, convivendo em um mesmo momento e partilhando experiências em uma mesma instituição educacional.

Embora a entrevista aberta seja a estratégia mais recomendada para o trabalho com a memória, ela não foi utilizada, porque os atores deveriam falar a respeito de pontos específicos da política educacional e da realidade da escola nos anos oitenta. Assim, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas (roteiro constante no Anexo V) onde, a partir de determinadas questões específicas, foi dada a voz aos atores para que eles se expressassem a respeito das mesmas. Segundo Triviños, a entrevista semi-estruturada pode ser entendida como sendo

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teoria e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Nessa estratégia de coleta de dados, é necessário que o pesquisador exercite atentamente a vigilância epistemológica, uma vez que “as afirmações do informante representam meramente sua percepção, filtrada e modificada por suas reações cognitivas e emocionais e relatadas através de sua capacidade pessoal de verbalização.” (HAGUETTE, 1987, p. 76-77)

Os depoimentos orais foram gravados, transcritos e analisados à luz do referencial teórico adotado e do contexto da política educacional dos anos oitenta. A fim de permitir a comparação entre os diferentes relatos das entrevistadas, os mesmos foram organizados em grupos/eixos de análise. Foi privilegiada a análise qualitativa dos dados, reproduzindo as afirmações mais significativas dos depoimentos para a compreensão do contexto da escola e de como se dava o exercício da docência.

A utilização intercomplementar da análise bibliográfica e documental com os depoimentos permitiu a utilização da memória como fator dinâmico da interação entre o passado e o presente, ultrapassando o aspecto estático dos documentos e demais registros escritos, na medida em que, ao lado do resgate das lembranças do passado, as entrevistas permitiram captar as reflexões e opiniões dos atores sobre o contexto histórico e as propostas educacionais do período. Os dados obtidos através das entrevistas foram checados internamente entre os diversos depoimentos apresentados e, externamente, através do confronto com os dados obtidos nas análises bibliográfica e documental.

Nesse sentido, com os depoimentos orais, buscou-se a explicação de determinados aspectos e o relato de fatos que complementavam a análise documental e expressavam a percepção⁴ que os diferentes atores da pesquisa têm sobre a realidade vivida.

A partir dos documentos e dos depoimentos das professoras e de outros profissionais da escola, buscou-se analisar a ocorrência de modificações na profissão docente na década de oitenta, a partir das propostas educacionais da época.

Para isso, foi realizada uma pesquisa sobre o contexto histórico da época e análise de documentos relativos à educação do período.

A análise documental constituiu um primeiro e imprescindível passo desta investigação, pois os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre o mesmo contexto.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

⁴ Segundo Japiassú, percepção é o ato de formar mentalmente representações sobre os objetos externos a partir de dados sensoriais. (JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996)

Para isso, foram analisadas Leis Federais, Decretos, Pareceres, Instruções, documentos relativos ao I Congresso Mineiro de Educação, à implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e dos Colegiados Escolares, e determinações relativas à organização das instituições escolares do Estado de Minas Gerais, sendo que alguns desses documentos foram encontrados nas pastas de recortes do Jornal Minas Gerais - Diário Oficial do Estado - constantes no arquivo da própria escola, outros foram encontrados na Biblioteca do Centro de Referência do Professor, na Imprensa Oficial, nos arquivos da Secretaria Estadual da Educação, no Informativo MAI de Ensino, na Revista Amae Educando⁵, no Site da Assembléia Legislativa de Minas Gerais, do MEC e do INEP.

Além das fontes documentais, foram utilizadas correspondências (modelo de autorização constante no Anexo III) fornecidas por uma professora, as quais expressam a valorização do professor pela escola e pela comunidade no período analisado.

A análise dos documentos levantados foi de extrema relevância para esta investigação, na medida em que possibilitou uma compreensão da política educacional do período.

A etapa seguinte da investigação constituiu-se na busca de informações sobre o cotidiano da escola no período, o que se configurou como uma das grandes dificuldades para a realização da pesquisa, pois não foi possível encontrar documentos institucionais que retratassem a realidade da escola.

Nos arquivos da escola constam principalmente informações sobre movimentação de alunos e vida funcional dos profissionais (modelo de autorização de uso dos documentos constante no Anexo II). A secretária da escola justificou a escassez de materiais, informando sobre a existência da Portaria MEC n. 255, de 20/12/1990, que determina a preservação de registros sobre a vida acadêmica do aluno e a vida funcional do professor e demais funcionários dos estabelecimentos de ensino por um período mínimo de cem anos. Esclareceu que, segundo orientações da Diretoria de Funcionamento Escolar da SEE/MG, é permitido o

⁵ Em 1966, foi criada a Associação Mineira de Administração Escolar que, pouco depois, passou a editar a revista de mesmo nome. A partir de 1967, a AMAE desencadeou um processo de realização de jornadas pedagógicas, contando com apoio da Secretaria de Estado da Educação. A Fundação AMAE apoiou o processo de descentralização administrativa da Secretaria de Estado da Educação, que propiciou a criação das Delegacias Regionais de Ensino e esteve, no decorrer dos anos, envolvida com o aprimoramento de pessoal por meio de cursos, debates, seminários, encontros. A equipe da Fundação AMAE participou da sistematização de Encontros Estaduais de Orientação e Ensino, de Congressos Nacionais, da publicação de apostilas técnicas e da edição ininterrupta da Revista AMAE. Em alguns momentos, a Fundação AMAE foi parceira a SEE/MG, como no período em que Neidson Rodrigues estava à frente da Superintendência Educacional, de 1983 a 1986, quando o Superintendente Educacional veiculou, na Revista, vários artigos de sua autoria sobre os colegiados e Resoluções e Portarias relativas à implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Em outros períodos, como em 1988, na gestão de Newton Cardoso, quando esteve “alijada, conjunturalmente do processo de discussão pedagógica no Estado, manifestou a preocupação e inconformismo com os descaminhos trilhados pela educação no Estado e no país.” (ARAÚJO, 1988, p. 25)

expurgo dos demais documentos, como Regimentos Escolares, à medida que forem sendo atualizados.

Na biblioteca da escola foram encontradas algumas fotos dos anos oitenta, referentes ao segundo segmento do então 1º Grau (5ª à 8ªséries), que não é o objeto deste estudo. Nessa biblioteca também existem três volumes do Memorial da Escola, referentes às visitas dos Inspectores Escolares e movimentação de professores e de outros profissionais da escola desde sua criação até 1977.

Foram encontradas na escola apenas algumas informações sobre a história da instituição, duas atas que fazem referência ao Colegiado, a publicação da posse na escola da diretora concursada, dados relativos aos profissionais que atuaram na escola e ao número de alunos atendidos no período. Não foi possível o acesso aos regimentos escolares do período e a relatórios ou outros dados que melhor retratassem o cotidiano da época.

O próximo passo da investigação, ou seja, a identificação dos atores da pesquisa, iniciou-se através da consulta aos Livros de Contagem de Tempo e de conversas exploratórias com profissionais que trabalharam nos anos oitenta e ainda estavam atuando na escola. Como critério para a escolha dos atores foi estabelecido que seriam profissionais efetivas no ensino de 1ª à 4ª séries do 1º Grau, hoje Ensino Fundamental, que trabalharam na escola desde o início dos anos oitenta e que se encontravam aposentadas do serviço público estadual na época da realização da pesquisa.

No primeiro levantamento, foram identificadas dezesseis professoras que preenchiam esses pré-requisitos, sendo que foi possível estabelecer contato telefônico com dez delas, uma vez que duas tinham se mudado da cidade há vários anos e não foram encontrados seus endereços e números de telefones e, com uma outra professora não foi possível entrar em comunicação e uma delas faleceu antes de ser iniciado o processo de coleta dos dados. Dentre as professoras com quem foi possível estabelecer contato, nove se propuseram a contribuir com a investigação e uma delas recusou-se, devido a problemas de saúde.

Uma vez estabelecido o grupo de professoras que se dispôs a participar da investigação, foi realizado um levantamento através de uma ficha preliminar (Anexo I), a fim de identificar as séries em que as mesmas haviam trabalhado. Com o intuito de conseguir um grupo representativo de todas as séries, foram selecionadas inicialmente quatro professoras.

Durante a realização da pesquisa documental e das entrevistas, identificou-se que a maior modificação no exercício da docência, nos anos oitenta aconteceu na 1ª série, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização.

A análise bibliográfica apontou o CBA como sendo a estratégia usada pela SEE/MG para transformar a escola em equipamento de intervenção social. Segundo Barbosa, o CBA foi “colocado como força motriz dessa transformação, sendo caracterizado como uma proposta a ser construída em processo, na e pela escola. Desse modo, o CBA constituiu uma alavanca propulsora da renovação da escola.” (BARBOSA, 1991, p. 129).

Além disso, à medida que iam sendo realizadas as entrevistas, os atores da pesquisa ressaltavam constantemente que eram as professoras da 1ª série e do CBA que tinham realmente vivenciado as mudanças propostas.

Assim, com o intuito de investigar mais a fundo tal modificação, foi acrescentada ao grupo mais uma professora de 1ª série e CBA. Desse modo, o grupo de docentes participantes da pesquisa se constituiu de cinco professoras das séries iniciais do 1º Grau.

No decorrer da realização da pesquisa exploratória e através dos primeiros contatos com os atores da pesquisa, surgiu a necessidade de acrescentar ao grupo uma especialista em educação e as duas Diretoras que coordenaram a instituição no período, uma vez que todos ressaltaram a importância desses profissionais para a compreensão dos processos de implementação de políticas educacionais na escola.

Através de nova consulta aos Livros de Contagem de Tempo, foram identificadas as diretoras e especialistas que trabalharam na escola na época: uma Orientadora Educacional e uma Supervisora Pedagógica efetivas, sendo as demais contratadas. Uma delas se dispôs a participar da pesquisa, apesar de ter se mudado para uma cidade distante de Betim. A Diretora concursada, que também se mudou da cidade, e a Diretora indicada também concordaram em participar da investigação. Entretanto, essa última Diretora não pôde dar seu depoimento, porque teve um sério problema de saúde durante o período de coleta de dados.

Desse modo, o grupo de entrevistadas se constituiu de cinco professoras, uma Supervisora Pedagógica e uma Diretora.

As cinco entrevistas com professoras foram realizadas em Betim, sendo que uma das professoras, que havia se mudado do município, concedeu a entrevista à pesquisadora em um dia em que estava visitando seu filho na cidade. A entrevista com a Supervisora Pedagógica aconteceu em Belo Horizonte, durante um período em que a mesma estava na cidade para fazer tratamento de saúde. A Diretora, já idosa, foi entrevistada em sua residência, em Conceição do Mato Dentro, Minas Gerais.

Durante a realização das entrevistas, foi esclarecido a todas as participantes que poderiam optar pelo uso de codinome (Anexo IV), a fim de que fosse preservado o sigilo

sobre a autoria dos depoimentos, entretanto, apenas três delas optaram pela utilização de pseudônimos.

Os dados foram avaliados à luz do referencial teórico adotado, dos documentos legais e do estudo do contexto educacional dos anos oitenta.

3.2. O campo da pesquisa: Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, situada em Betim, Minas Gerais. Essa instituição, criada em janeiro de 1910, iniciou suas atividades com o nome de Grupo Escolar⁶ de Capela Nova, sendo a primeira escola do Arraial de Capela Nova de Betim. Foi inaugurada em 17 de julho do mesmo ano, funcionando em sede própria, situada à Avenida Governador Valadares, nº 115, Centro.

A criação do Grupo Escolar se constituiu num grande evento para o distrito, pois foi encarada como um marco de desenvolvimento, juntamente com a construção da ferrovia e da usina hidrelétrica. De acordo com Fonseca (1975), o educandário surgiu como resultado de articulações políticas das lideranças locais junto ao governo do Estado de Minas Gerais, pois vilas e cidades mais importantes que Capela Nova ainda não possuíam seus grupos escolares. Assim, essa criação representou uma inovação para o campo do ensino primário, substituindo as escolas isoladas e permitindo a especialização dos professores em séries.

A construção da escola, que contava com quatro salas de aula, ficou paralisada e só foi concluída com a contribuição de recursos privados, sendo que a manutenção do Grupo Escolar também dependia de doações, principalmente do Major Casimiro Ferreira Martins, o qual, segundo Fonseca (1975), não teve condições para estudar, mas se empenhou para dar aos outros o acesso ao ensino das primeiras letras.

A matrícula inicial foi de 118 alunos distribuídos em quatro turmas do 1º ao 4º anos, sendo: 1º ano masculino, 1º ano feminino, 2º ano misto e uma turma de 3º e de 4º anos mistos. A evasão era muito grande, pois as interrupções das aulas eram freqüentes, devido às transferências de professores, de quem era exigido Curso Normal. Muitos professores só ficavam na escola até conseguirem melhor colocação nas regiões de origem ou onde

⁶ Grupo escolar – Em 1906, o Presidente do Estado de Minas Gerais, decretou uma Reforma do Ensino Primário, a qual trouxe em seu bojo um maior controle dos professores pelos inspetores escolares, a introdução de disciplinas ligadas à agricultura, modificações na formação de professores e a construção de espaços próprios para a educação escolar, os quais seriam capazes de agrupar em um só prédio as escolas que estavam isoladas: os “grupos escolares”. (FARIA FILHO e VAGO, 2000, p. 37).

obtivessem mais *status*. Desde o início do funcionamento da escola, observa-se em seu quadro de funcionários uma presença significativa de profissionais do sexo feminino, o que aponta para a feminização do magistério.

O Grupo Escolar funcionou em seu antigo prédio por cinquenta anos e, em janeiro de 1960, com a ruína do antigo prédio, a Campanha de Reconstrução de Prédios Escolares (CARPE) deu início à construção de novas instalações em outro terreno, conseguido através de doações. O novo prédio, situado à Rua Rio de Janeiro, nº 47, Bairro Brasília, foi inaugurado em 1966, abrigando atualmente a escola.

Essa instituição escolar, por ser responsável pela formação inicial de milhares de jovens e por seu pioneirismo, foi a mais prestigiosa de Betim até o final dos anos 70. Os estudantes eram, geralmente, filhos da elite e, apesar de não haver prova de seleção para entrar no “Afonso Pena”, como era chamado pela população, os alunos eram enturmados de acordo com seu desempenho escolar, o que, muitas vezes, refletia seu nível sócio-econômico.

De acordo com Gomes,

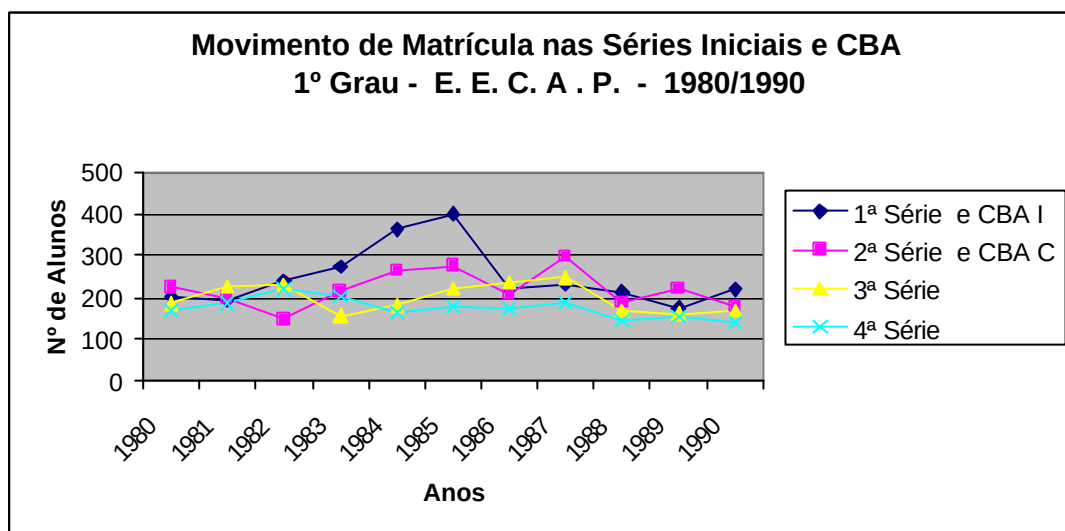
As memórias de antigos educadores e alunos deixam entrever um pouco de seu cotidiano: era uma escola extremamente limpa e bem decorada; sua Diretora mais legendária, D Amélia Alves, é avaliada por todos como a personificação da exigência, mas, ao mesmo tempo, da competência. Ela verificava pessoalmente a aparência das professoras, seus textos e atividades e até os painéis que confeccionavam para decorar os espaços abertos da escola. Escolhia a dedo os profissionais que prestariam serviços, segundo uma rede própria de relações interpessoais. (GOMES, 2003, p. 8)

O prédio antigo abrigou, posteriormente, o Colégio Comercial Betinense, sendo tombado como patrimônio histórico-cultural de Betim, em 1998. Após as obras de restauração, foi instalado no local o Museu Paulo Moreira Gontijo, que tem como principal objetivo “servir como um espaço cultural, promovendo um elo com o passado betinense representando, portanto, as expressões de sua sociedade, através da história, servindo como um referencial para a identidade cultural de Betim” (BETIM, 2002, p. 7).

Em 1973, a escola passou a oferecer turmas de 5ª e 6ª séries e, em 1975, o prédio foi ampliado para atender à extensão de séries, de acordo com as exigências da Lei 5692/71 (BRASIL, 1980 a). No mesmo ano, obteve autorização para o funcionamento de 7ª e 8ª séries, recebendo a denominação de Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena. Nesse período, foi criado o terceiro turno, que funcionava da 16 h 30 min às 20 h 30 min, para o qual foram enviados os alunos das turmas mais fracas e aqueles que tinham sido reprovados. Nesse turno, os professores começaram a enfrentar o desafio de incluir os alunos que não apresentavam desempenho escolar satisfatório.

No decorrer da década de oitenta, a procura pela E. E. A . P. continuou intensa, conforme pode ser observado no Gráfico 1, o qual demonstra que houve oscilações no número de matrículas para as diferentes séries, não apresentando quedas significativas no período. Por outro lado, é possível constatar que houve uma variação significativa no número de alunos de 1ª série e CBA I entre os anos de 1982 a 1986:

GRÁFICO 1



Fonte: REMG (1980 a 1989) e Censo Escolar (1990)

Obs.: A partir de 1985, a 1ª e a 2ª séries passaram a compor o CBA ⁷

A partir de 1994, a instituição iniciou as atividades do Ensino Médio e, em 1995, passou a oferecer a Habilitação Profissional de Técnico em Segurança do Trabalho, sendo que esse curso deixou de existir no final de 1998. Naquele ano, a matrícula efetiva da escola foi de 1524 alunos.

Em decorrência do processo de municipalização do ensino, a partir de 2001, a escola deixou de oferecer as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, ampliando a matrícula do Ensino Médio.

De acordo com dados do CENSO Escolar, em 2006, a E. E. C. A . P. oferecia as séries finais do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries), com 13 turmas e 551 alunos e o Ensino Médio Geral com 26 turmas e 1161 estudantes, contando com 54 professores e 38 funcionários.

⁷ CBA: Ciclo Básico de Alfabetização

CBA I: Ciclo Básico de Alfabetização Inicial

CBA C: Ciclo Básico de Alfabetização Continuação

3.3. Os atores da pesquisa

São apresentadas a seguir, as profissionais entrevistadas: as professoras Solange, Carminha e Júlia (codinomes) Benvinda e Iria, a Supervisora Pedagógica Petrina e a Diretora Amélia.

A professora **Solange** concluiu o Curso de Normal de Nível Médio em 1972, em Vespasiano, Minas Gerais e não fez curso superior. Foi contratada pela rede estadual de ensino em 1973, em sua cidade natal e foi efetivada por tempo de serviço em 1981. Em 1982, mudou-se para Betim, acompanhando o marido, que foi trabalhar na FIAT, e começou a trabalhar no Anexo da Escola Estadual Afonso Pena, no Bairro Cidade Verde, sendo posteriormente transferida para a unidade central. Aposentou-se na escola, em 1996, tendo atuado nas séries iniciais do 1º Grau, principalmente na 2ª e 3ª séries.

Na época da realização da pesquisa, se encontrava na casa dos cinquenta anos, estava viúva e se dedicava a cuidar da casa e de seus três filhos adultos.

A professora **Carminha** concluiu o Curso Normal de Nível Médio em 1972, em Betim, Minas Gerais e não fez curso superior. Ingressou como contratada na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, em junho de 1973, atuando na mesma instituição até sua aposentadoria, em 1996. Foi efetivada por tempo de serviço em 1982. Atuou nas séries iniciais do 1º Grau, incluindo o pré-escolar. Trabalhou com a 2ª série durante 22 anos e foi professora substituta de Inglês para a 5ª e 6ª séries.

Na época da pesquisa, se encontrava na casa os cinquenta anos e se dedicava a cuidar da casa, de seu marido e de seus dois filhos adultos.

A professora **Benvinda** concluiu o Curso Normal de Nível Médio em 1975, em Betim, Minas Gerais. Ingressou como contratada na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena em 1976, atuando na instituição até 1991, quando foi transferida para o Programa de Educação de Jovens e Adultos. Atuou na escola como professora de 1ª série e CBA de 1976 a 1990. Foi efetivada, através de aprovação em Concurso Público, em 1982. Sua trajetória profissional foi constituída através de experiência docente nas séries iniciais do ensino de 1º Grau, na rede pública estadual e na rede particular de ensino. Atuou como professora de Curso de Alfabetização de Adultos durante 16 anos, exercendo a docência também como alfabetizadora, na zona rural da cidade.

Concluiu o Curso de Pedagogia em 1990. Foi Diretora de escola pública de 1995 a 1998 e atuou na vice-direção por dois anos, 1999 e 2000. Entre os anos de 1992 e 2002, atuou como Pedagoga. Aposentou-se como docente, na rede estadual de ensino, em 2006 e como Pedagoga, na rede municipal de ensino de Betim, em 2002.

Na época da realização da pesquisa, se encontrava na casa dos cinquenta anos e continuava exercendo a profissão docente em casa, alfabetizando crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Além disso, dedicava-se a cuidar da casa, de seu marido e de seus dois filhos adultos.

A professora **Júlia** concluiu o Curso Normal de Nível Médio em 1967, em Caeté, Minas Gerais, onde iniciou sua vida como professora. Sua família mudou-se para Betim, devido ao fato de sua irmã com necessidades especiais estudar na Escola Nossa Senhora da Assumpção, hoje denominada Centro Especializado Nossa Senhora D'Assumpção – CENSA, onde atuou como professora de 1971 a 1982.

Ingressou como contratada na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, atuando de 1971 a 1994, principalmente como professora de 3ª e 4ª séries. Foi efetivada através de enquadramento, em 1972 e foi aprovada em Concurso Público em 1982, assumindo um segundo cargo.

Concluiu o Curso de Pedagogia em 1994 e atuou como vice-diretora da Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena de 1995 a 1999 e como Pedagoga contratada, de 1996 a 1998. Aposentou-se no primeiro cargo em 1992 e, no segundo, em 2000 e concluiu o Mestrado em Educação em 2005.

Tornou-se professora da UNINCOR – Universidade Vale do Rio Verde, Campus Betim, onde iniciou carreira como docente universitária em 2002, atuando nos Cursos de Letras, Educação Física, Pedagogia, Química, Ciências Biológicas e na Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica. Foi Tutora do Projeto Veredas, de 2002 a 2005.

Na época da realização da pesquisa, a entrevistada encontrava-se na casa dos cinquenta anos, divorciada, tendo dois filhos e uma neta e continuava exercendo a profissão docente na UNINCOR.

A professora **Iria** formou-se na primeira turma do Curso Normal de Nível Médio do Colégio Estadual de Betim, em 1969. Não fez curso superior.

Ingressou como contratada na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, como professora leiga substituta, em 1965, atuando na mesma instituição até sua aposentadoria em

1986. Foi efetivada por tempo de serviço em 1982. Trabalhou com a 1ª série durante todos os anos em que foi professora, tendo atuado por dez anos também na rede municipal de ensino.

Após aposentar-se na E. E. C. A . P., atuou como Supervisora de Merenda Escolar da Secretaria Municipal de Agricultura de Betim e como membro da equipe de triagem do albergue mantido pela Secretaria Municipal de Ação Social da cidade.

Na época da pesquisa, estava completando setenta anos, havia se mudado para sua fazenda, em Abaeté e se dedicava a cuidar de seu marido e de sua filha adolescente. Regularmente, visitava seus outros três filhos adultos do primeiro casamento, que continuavam morando em Betim. Além disso, atuava diariamente como voluntária em uma igreja católica de Abaeté, sendo Ministra da Palavra e Eucaristia, catequista, membro da Pastoral da Solidariedade e do Instituto Paroquial de Assistência Social.

A Supervisora Pedagógica **Petrina** concluiu o Curso Normal de Nível Médio em 1957, em Capelinha, Minas Gerais. Atuou como Supervisora Doméstica da EMATER, em Malacacheta, de 1957 a 1964. Formou-se em Pedagogia em 1975, habilitações em Administração e Supervisão de 1º e 2º Graus e Inspeção Escolar. Fez Pós-graduação *lato sensu* em Metodologia da Matemática.

Ingressou como professora na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena em 1965, através de concurso público, lecionando para turmas de 4ª, 5ª e 6ª séries. A partir de 1975, assumiu, na escola, como contratada, a função de Supervisora Pedagógica, sendo, posteriormente, concursada para o cargo. Foi Diretora da escola por dois anos, no período em que a Diretora concursada se encontrava em período de férias-prêmio. Aposentou-se, na escola, em 1986.

Além de seu trabalho na E. E. Conselheiro Afonso Pena, exerceu a função docente no Curso de Magistério das redes pública e particular, de 1984 a 1990, atuou como Supervisora Pedagógica na Fundação de Ensino de Contagem - FUNEC, em Contagem, e no Colégio Batista Mineiro, em Belo Horizonte. Exerceu a função de Inspetora Escolar até 1996, quando se aposentou definitivamente.

Na época da realização da pesquisa, estava completando setenta anos, encontrava-se morando em Malacacheta, cuidando do marido e dos afazeres na fazenda.

A Diretora **Amélia** concluiu o Curso Normal de Nível Médio na Escola Normal do Asilo São Joaquim, em Conceição do Mato Dentro. Formou-se em Pedagogia pela PUC/ Minas, em Belo Horizonte. Sua formação inclui: Curso de Educação Física Infantil e

Especialização em Educação Pré-primária, no Instituto de Educação de Minas Gerais; Especialização de Professores para Surdos, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro; Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação de Minas Gerais; Aperfeiçoamento de Diretores e Professores de Escola Normal, realizado no DAP⁸, em Belo Horizonte; Pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e Deficiência Mental, na Faculdade Metodista em Piracicaba, São Paulo.

Chegou a Betim em 1947, onde foi professora e Diretora da Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena., tendo sido aprovada em concurso público para Diretores em 1966.

Em Betim, além das atividades na escola pesquisada, foi Diretora da Escola Estadual Sílvio Lobo, Técnica em Educação da Secretaria Municipal de Educação, Assistente da Coordenação Técnica do Centro de Formação e Treinamento de Professores de Artes Práticas - CETAP, foi professora do Curso de Magistério, reeducadora da fala na Escola Nossa Senhora D'Assumpção, fundou um Jardim de Infância, uma creche e os Anexos da E. E. C. A. P., posteriormente transformados em escolas.

Atuou, também, em Curvelo, MG, como Supervisora Pedagógica em escola estadual e, em Belo Horizonte, como professora de Educação Física e como Supervisora Pedagógica em escolas estaduais.

Aposentou-se em 1984 e atuou como reeducadora da fala em seu consultório, por vários anos. Em 2002, mudou-se de Betim para Conceição do Mato Dentro, onde se encontrava, no período de realização da pesquisa. Nessa época, estava com oitenta anos, era solteira, morava sozinha e se dedicava a fazer trabalhos manuais, para presentear parentes e amigos.

⁸ DAP : Divisão de Aperfeiçoamento de Professores do Centro Regional de Pesquisa Educacional de Minas Gerais, da Fundação João Pinheiro. Criado em 1965, funcionava no prédio do Instituto de Educação de Minas Gerais.

4. A PROFISSÃO DOCENTE EM TEMPOS DE MUDANÇAS

*“Nada do que foi será
 De novo do jeito que já foi um dia
 Tudo passa, tudo sempre passará
 A vida vem em ondas como o mar
 Num indo e vindo infinito
 Tudo que se vê não é
 Igual ao que a gente viu há um segundo
 Tudo muda o tempo todo no mundo”*
 Nelson Motta

4. 1. Considerações sobre a docência enquanto profissão

Historicamente, a docência, enquanto profissão, foi se constituindo associada a ideais de vocação, sacerdócio, domesticidade, missão, abnegação, conformismo e foi vinculada com o trabalho feminino.

Para Durkeim, o professor deveria portar-se e ser visto como um sacerdote, dotado de vocação e de uma missão que exige sacrifícios. Segundo ele,

a autoridade só lhe pode advir de uma lei interna. Ele tem de acreditar, não em si, nem, indubitavelmente, nas qualidades superiores da sua inteligência ou da sua coragem, mas sim na sua missão e grandeza dessa mesma missão. [...] Da mesma forma que o sacerdote é o intérprete do seu deus, o mestre é o intérprete das grandes idéias morais do seu tempo e do seu país. [...] Sua autoridade é integralmente constituída pelo respeito que ele tem das suas funções, e se assim se pode dizer, do seu ministério. É esse respeito que, canalizado pela palavra, pelo gesto, se transmite da sua consciência para a consciência da criança. (DURKHEIM, 1984, p. 34)

Desse modo, a autoridade do professor seria decorrência da natureza sublime de sua missão.

Fétizon também faz considerações sobre a profissão docente e a vocação. Para ela,

professor é muito menos uma profissão do que uma forma de vida, uma postura integral em face de si mesmo, do mundo e do outro; é uma vocação de existência carregada de todas as opções que oneram sua assunção e seu desempenho e, nesse sentido, é de novo, uma profissão – exatamente no mesmo sentido que se fala de uma profissão de fé, profissão de valores e atitudes que gravam (no plano do conhecimento e no da ação) vida e pessoa como um todo. (FÉTIZON, 2002, p. 155)

Atualmente, os professores deparam com o desafio de assumirem novos papéis na educação, superando aqueles convencionalmente estabelecidos.

Apesar do desejo de assumir novos papéis, muitas vezes o docente se vê impossibilitado de atuar de forma diferente porque, “sob tutela do Estado, o professor vive, de

um lado, a regulamentação da profissão e, de outro, vê-se submetido ao controle ideológico sobre sua ação” (MAGALHÃES, 2005, p. 12).

Nesse sentido, faz-se necessário investigar o processo de constituição da profissão docente.

Popkewitz afirma que o rótulo profissão é usado para definir um grupo altamente especializado, que corresponde de forma eficiente à confiança da sociedade, “é uma categoria social que concede posição social e privilégios” (POPKEWITZ, 1997, p. 38).

Contreras afirma que os professores podem ser enquadrados como semi-profissionais, se analisados a partir dos elementos essenciais definidos por Enguita⁹ para a caracterização de uma profissão:

- competência/ou qualificação num campo de conhecimento;
- vocação/ ou sentido de serviço aos seus semelhantes
- licença/ ou exclusividade em seu campo de trabalho
- independência / ou autonomia, tanto frente às organizações como frente aos clientes;
- auto-regulação (ou regulação e controle exercido pela própria categoria profissional. (ENGUITA *apud* CONTRERAS, 2002, p. 56)

Nessa mesma linha de análise, Kimbal¹⁰, citado por Contreras (2002), defende que os professores não podem ser considerados profissionais, uma vez que não têm controle sobre todas as decisões a respeito do ensino, o que significa que o conhecimento que possuem não os investe de autoridade. O autor conclui que, enquanto os professores não possuírem tal autoridade, não poderão ser considerados como verdadeiros profissionais.

Para Ramalho, profissionalização é

o processo no qual uma ocupação organizada, normalmente, mas nem sempre, em virtude de uma demanda de competências especiais e esotéricas e da qualidade do trabalho, dos benefícios para a sociedade, obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho. (RAMALHO, 2003, p. 39)

A profissão docente, não possuindo todos os elementos que tipificam uma profissão, pode ser encarada como uma atividade que passa por um processo de profissionalização. Costa discute o profissionalismo e a profissionalização.

O profissionalismo torna-se um tipo peculiar de controle ocupacional e não a expressão da natureza de ocupações particulares.[...] Profissionalização é um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo e não um processo que certas ocupações devem sempre realizar devido a suas qualidades essenciais, é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico. (COSTA, 1995, p. 89)

⁹ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A escola em exame**. Madri, Eudema, 1990. (Tradução nossa)

¹⁰ KIMBAL, B. A. O problema dos professores: autoridade à luz da análise de sua estrutura profissional. **Teoria Educacional**, v. 38, nº 1, p. 1-9, 1988. (Tradução nossa)

Segundo Contreras (2002), enquanto os empregados utilizam o discurso da profissionalização com o intuito de conseguir melhorias em suas condições de trabalho, os empregadores utilizam o mesmo discurso a fim de neutralizar os conflitos, reorientando expectativas e estabelecendo hierarquias salariais.

Outro ponto, para o qual Contreras (2002) nos adverte, é o risco de associar a ideologia do profissionalismo à capacidade de delimitar um corpo de conhecimentos exclusivo da profissão docente, o que pode implicar no atrelamento da profissão docente à racionalização e à tecnologização do ensino.

Contreras (2002) defende que, ao invés do uso do termo profissionalismo, que traz em seu bojo a aspiração a privilégios sociais e trabalhistas, seria mais adequado o uso do termo profissionalidade, com o intuito de buscar resgatar o que de positivo há na idéia de profissional no exercício da docência.

Magalhães, reportando-se às idéias de Contreras, afirma que

a profissionalidade, nessa perspectiva, refere-se à prática profissional dos professores em suas especificidades e defendê-la significa buscar o reconhecimento profissional e *status* social, as condições necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho com autonomia, além da formação condizente com essa necessidade, implicando, assim, na defesa da própria educação. (MAGALHÃES, 2005, p. 10)

Para Contreras (2002), a profissionalidade deve ser encarada sob três dimensões:

1. obrigação moral: compromisso que extrapola as relações contratuais e envolve o desenvolvimento e formação de pessoas;
2. compromisso com a comunidade: reconhecimento pelo professor de que ele exerce uma prática profissional que é compartilhada, o que implica em reconhecer como legítimo o direito da comunidade intervir na educação;
3. competência profissional: transcende o domínio de habilidades técnicas e é essencial ao desempenho das outras dimensões. Resulta de um conhecimento que é constituído pelas experiências partilhadas e pela reelaboração efetuada pelos docentes, juntamente com conhecimentos advindos de diferentes posições pedagógicas.

Desse modo, o desenvolvimento da profissionalidade do professor extrapola a sala de aula e envolve fatores históricos, culturais e sociais do contexto em que ele ocorre.

4.2. Profissão docente, cultura escolar e mudança: algumas reflexões

A educação, sendo produto do trabalho de seres humanos, é um fenômeno histórico e complexo, que retrata a sociedade, em seus diferentes e contraditórios contextos sociais e políticos, mas também aponta na direção da sociedade que se deseja. Sendo prática histórica, a educação busca responder aos desafios que lhe são apresentados pelo contexto em que está inserida.

Para analisar o exercício do magistério, nos anos oitenta, é adequado fazer um breve resgate a respeito das mudanças ocorridas nas funções do professor, a partir dos anos setenta.

No início dos anos setenta, a partir de uma visão funcionalista da educação, que priorizava a experiência racional, a exatidão e o planejamento, houve um acirramento da crença na dimensão técnica do trabalho do professor, a qual teve início nos anos sessenta. De acordo com Pereira, o professor deveria ser um técnico, pois ele “era concebido como um organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes” (PEREIRA, 1996, p.16).

Um movimento de rejeição ao enfoque técnico teve início na segunda metade dos anos setenta. Segundo Candau (1982), nessa época, por influência do caráter filosófico e sociológico, a educação passou a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. A partir dessa reflexão, baseada nas teorias que consideravam a escola como reprodutora das relações sociais da sociedade, a prática dos professores deixou de ser considerada “neutra” e passou a constituir-se em uma prática educativa “transformadora”.

No final dos anos setenta, à medida que iam sendo identificadas as limitações da “Teoria da Reprodução”, a escola passou a ser vista como um espaço de contradições, onde novas idéias e mudanças poderiam ser iniciadas.

De acordo com Feldens, a década de oitenta se iniciou “com uma certa impaciência e um sentimento de impotência por parte dos professores.”(FELDENS, 1984, p.18). Havia um descontentamento generalizado com a situação da educação.

A partir de então, a tecnologia educacional, dominante nos anos 1960-1970, passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista. Segundo Candau (1987), foi dada ênfase ao caráter político da prática pedagógica e ao compromisso do professor com as classes populares, espelhando o movimento da sociedade brasileira, para superação do

autoritarismo implantado no período da ditadura militar, na busca de caminhos para a redemocratização do Brasil.

Nessa perspectiva, a prática educativa deveria estar vinculada a uma prática social global. De acordo com Oliveira, “a concretização efetiva do processo de transmissão-assimilação do saber elaborado, de uma maneira ou de outra, é o ato mesmo de instrumentalizar os educandos para sua prática social mais ampla” (OLIVEIRA, 1985, p. 7).

Assim, o professor deveria conscientizar-se a respeito da importância de vincular sua prática educativa à prática social mais ampla, contribuindo para a transformação da realidade social de seus alunos.

É importante ressaltar que as funções desempenhadas pelos professores, nas instituições escolares, não seguiram rigidamente as demarcações de períodos anteriormente expostas.

De certa forma, ao longo dos tempos, os professores vêm, com seu desejo e suas necessidades, impulsionando, aos poucos, mudanças no setor educacional, ao mesmo tempo em que se adaptam às demandas da sociedade e respondem às determinações do Estado.

Esteve, ao referir-se ao momento de aceleradas mudanças sociais e econômicas, de desafios, de incertezas e de crise de valores que o professorado vem enfrentando, afirma que:

a acelerada mudança no contexto social em que exercemos o ensino apresenta, a cada dia, novas exigências. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicativa imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras. (ESTEVE, 1999, p.13)

O mesmo autor afirma ainda que

a mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel a ser desempenhado pelo professor no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a estas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação. (ESTEVE, 1999, p.100)

Todo o contexto da década de oitenta implicou em mudanças não só na sociedade ocidental como um todo, mas também no campo educacional, as quais se concretizaram em propostas educacionais que foram ou deveriam ser, por determinação das políticas ou da legislação, implantadas pelos professores em sua prática nas escolas.

Segundo Little¹¹ e MacDonald¹², citados por Contreras,

Os professores, assim como as próprias instituições em que trabalham, são agentes e elementos mediadores, tradutores e transformadores das propostas, do mesmo

¹¹ LITTLE, J. W. O desenvolvimento profissional dos professores em um clima de reforma educacional. In: **Evolução Educacional e Análise Política**. v. 15, n. 2, p.129-52, 1993. (Tradução nossa)

¹² MACDONALD, J. P. **Ensino: Fazendo sentido em arte incerta**. [s/l]:Editora Universitária para Professores. 1992. (Tradução nossa)

modo que eles próprios são também afetados por tais propostas. (LITTLE; MACDONALD *apud* CONTRERAS, 2002, p. 232)

É possível observar que a palavra mudança aparece cada vez mais nas propostas educacionais, sendo colocada como se tivesse um valor por si mesma. Entretanto, parece existir um maior consenso quanto à necessidade de mudança do que sobre a direção que essa mudança deverá seguir. A esse respeito, Garcia afirma que “muitos professores questionam-se: mudar de quê para quê? Parece que no conceito de mudança está também implícita alguma desconsideração pelo valor que têm as práticas educativas habituais dos professores” (GARCIA, 1999, p. 47).

É importante ressaltar que as reformas pensadas por especialistas e políticos não se constituem apenas em mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas implicam também as diferentes formas através das quais os professores e demais profissionais da escola vão interpretá-las, o que poderá levar à sua implementação, adaptação à realidade ou à total desconsideração frente ao que foi proposto.

Nesse sentido, Contreras (2002) afirma que, após várias tentativas de inovação educacional, na Espanha, chegou-se à conclusão de que não é suficiente pensar na melhoria do ensino considerando-se apenas a dimensão da sala de aula, pois muitos outros fatores externos a ela, como a cultura institucional da escola, isto é, costumes, hábitos, normas, relações que são estabelecidas e práticas que são instituídas colaboram ou dificultam o processo de implementação de inovações.

Assim como Contreras, Mizukami e Lourencetti destacam que o trabalho docente “inclui não só o conhecimento adquirido e construído ao longo da carreira por meio da experiência pessoal e profissional, mas também inclui o contexto em que estes professores estão inseridos” (MIZUKAMI; LOURENCETTI, 2002, p. 55).

Tardif também reconhece a importância do contexto para o exercício da docência e afirma que “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas¹³ dos contextos nos quais se inserem.” (TARDIF, 2000, p. 15)

Nesse sentido, Cardoso ressalta que “o professor, enquanto sujeito histórico na organização do trabalho escolar, sofre a ação da mesma, modifica a si próprio e adequa sua prática a essa organização, em contrapartida, age sobre ela, modificando-a e nela imprimindo sua marca” (CARDOSO, 2001, p. 90).

¹³ MARCA: sinal, impressão deixada por alguém ou algo; traço distintivo por que se reconhece alguém ou algo; impressão, efeito de uma coisa qualquer sobre o espírito, sobre os sentimentos; traço de personalidade ou característica (de uma pessoa, instituição, etc.) (HOUAISS, 2001, p.1849)

Waller¹⁴ (1967) ressalta que o principal, em uma escola, é o conjunto de acontecimentos que se dão entre os seres humanos que lá se encontram, os quais estão interconectados numa rede de relações humanas e, nesta rede, as relações individuais e os papéis assumidos pelas pessoas no interior da instituição escolar são o que realmente determina o seu produto.

À medida que participam dessa rede de relações, as pessoas que se encontram no espaço escolar vão dando sua contribuição ao processo, ao mesmo tempo em que vão sendo marcadas pelo mesmo.

A análise da profissão docente supõe o estudo das relações que o professor estabelece na instituição escolar, o que implica na necessidade de o pesquisador voltar o olhar sobre a cultura escolar do *locus* de investigação.

Para Julia, a cultura escolar pode ser descrita como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades (religiosas, socio-políticas ou simplesmente de socialização) que podem variar segundo as épocas. (JULIA, 2001, p. 10)

Investigar o exercício da docência, nos anos oitenta, sob a perspectiva dos profissionais, implica na análise dos determinantes que incidiam sobre essa atividade, das relações estabelecidas na instituição, das estratégias criadas para o desenvolvimento do trabalho e das percepções dos atores sobre os elementos da cultura escolar.

O professor é o principal instrumento na concretização da cultura escolar, uma vez que é ele que trabalha diretamente com os alunos, transmitindo conhecimentos, inculcando valores, transformando costumes e comportamentos.

Desse modo, das múltiplas dimensões inerentes aos processos de mudança, é necessário conceder uma atenção especial à dimensão pessoal do professor/profissional da educação com relação à mudança, se realmente pretendemos que algo mude. As pesquisas a respeito dos pensamentos do professor têm mostrado que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Na verdade, eles têm um papel ativo e criativo, pois processam a informação, tomam decisões, geram conhecimento prático, possuem crenças, participam de rotinas e tudo isso influencia a sua atividade profissional.

¹⁴ Trecho da obra: WALLER, Willard. **The Sociology of Teaching**. 4.ed. New York: John Wiley & Sons Inc., 1967, traduzida pela professora Leila Alvarenga Mafra, do Programa de Mestrado em Educação da PUC/Minas Gerais, para circulação interna, sendo utilizada nas aulas da disciplina Cultura Escolar e Profissão Docente, no 2º semestre de 2005.

Garcia, ao abordar o tema “Desenvolvimento Profissional Centrado na Escola”, reporta-se às idéias de Kemmis¹⁵ (1987), o qual afirma que o desenvolvimento de inovações educativas implica

adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interativos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se se transformar as práticas que as constituem. (KEMMIS *apud* GARCIA, 1999, p. 171)

Isso implica que a mudança é um processo demorado e não um acontecimento, pois demanda planejamento e gerenciamento cuidadoso, envolvimento e comprometimento de vários atores de diferentes instâncias, dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, não há como culpabilizar apenas o professor pelo insucesso da reforma, como normalmente ocorre, pois as responsabilidades devem ser partilhadas.

Entretanto, mesmo não restringindo sua ação à sala de aula, a evidência de melhoria (mudança positiva no resultado de aprendizagem dos alunos) geralmente pode ser considerada um pré-requisito para que ocorram mudanças significativas nas crenças e atitudes da maioria dos professores.

Garcia (1999), citando pesquisa de Rivas Navarro¹⁶ destaca cinco fatores que podem restringir a capacidade de inovação dos professores: a) insularidade artesanal, que tem a ver com a sensação que os professores têm de estar isolados; b) disfuncionalidade operativa, que se refere aos benefícios limitados que a inovação oferece; c) custos sensíveis/ benefícios diluídos, ou seja, os custos percebidos são maiores que os benefícios; d) compulsividade do sistema, refere-se às dificuldades do próprio sistema educativo; e) restrições instrumentais. Todos esses fatores, combinados ou sozinhos, envolvem desde dimensões pessoais até aspectos legais ou condições concretas, os quais podem ser encontrados nos discursos explicativos de profissionais da educação, como causa do insucesso de várias tentativas de reforma.

Desse modo, aceitar envolver-se em um processo de mudança educacional traz conseqüências para o exercício da docência, uma vez que essa transformação levará o professor a assumir riscos, administrar inseguranças, mudar estratégias, lidar com condições concretas muitas vezes inadequadas, despende mais tempo para planejamento e avaliação,

¹⁵ KEMMIS, S. Reflexão Crítica. In: WIDDEN, M. ; ANDREWS, I. (orgs.) **Desenvolvimento do corpo docente par o aperfeiçoamento da escola**. Nova York: Editora Falmer, [s/d], p. 73-90. (Tradução nossa)

¹⁶ Não foi encontrada, na obra de Garcia, a referência bibliográfica de Rivas Navarro, citado por ele à página 49, com indicação de data de 1987.

sendo que tudo isso tanto poderá levá-lo à sensação de satisfação, com a aprendizagem dos alunos, quanto ao sentimento de fracasso, no caso do não desenvolvimento dos mesmos.

4.3. Autonomia no exercício do magistério

A análise da autonomia implica a consideração do professor enquanto sujeito histórico, que traz para o ambiente profissional uma história de vida e um conjunto de experiências, que vão ser trabalhados no contexto das interações que aí se estabelecem, o qual necessita oferecer condições para que os profissionais sejam autônomos.

Nesse sentido, a participação dos professores no processo de democratização educacional, seja na democratização das relações de poder nas instituições escolares, seja na democratização do ensino, entendida como garantia de acesso e permanência dos alunos de todas as classes sociais na escola, pressupõe não só a disposição dos mesmos para se envolverem no processo, mas também implica a necessidade de um maior nível de autonomia por parte da escola e de seus atores em relação aos órgãos administrativos centrais e à estrutura social vigente no momento histórico em questão. Nessa perspectiva, Castro defende que

a conquista da autonomia e o estabelecimento de relações democráticas de poder no interior da escola é algo que não depende, apenas, dos educadores, mas está afeto às relações de força e de poder existentes na sociedade e configuradas no contexto histórico-social. (CASTRO, 1994 a, p. 2)

Dentro da perspectiva de burocratização do ensino, muito forte na década de 1960 e 1970, a forma de conceber o trabalho docente foi atrelá-lo à organização administrativa do ensino. Essa configuração do trabalho docente, que influenciou também a educação na década de oitenta, foi marcada pela divisão de papéis entre aqueles que assumiam as funções intelectuais na elaboração do conhecimento pedagógico e aqueles que ficavam relegados à aplicação dos mesmos.

Partia-se do pressuposto de que o conhecimento e os planos de atuação eram patrimônio de especialistas externos à escola e dos políticos, que eram responsáveis por esboçar de forma centralizada as inovações e reformas educacionais. Assim, os professores deveriam aplicar na escola as soluções técnico-científicas elaboradas pelos especialistas e políticos. Segundo Contreras, “a desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda de autonomia, que é em si mesma um processo desumanização no trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 194).

A forma com que o Estado desenvolveu seus processos de racionalização esteve (e continua estando nesse início de século XXI) em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas. São características desse processo: a intensificação do trabalho, a rotinização, a desqualificação intelectual, o isolamento dos colegas, a falta de troca de experiências profissionais e o individualismo.

Por outro lado, Contreras nos adverte de que o controle estatal sobre o trabalho docente não é um processo implacável e perfeito, afirmando que: “a) o Estado não se vê apenas como um mecanismo de sustentação da lógica do capital, mas se encontra submetido a necessidades contraditórias, já que tem de legitimar seu papel e suas instituições aos olhos da população; b) a impossibilidade de racionalização total transforma a escola e o papel de seus agentes num espaço de relativa autonomia” (CONTRERAS, 2002, p.39).

Essa posição contraditória do Estado e a relativa autonomia da escola e do professor criam espaços não definidos nem totalmente fechados, de difícil controle técnico e burocrático, nos quais cabem ações de resistência à imposição racionalizadora.

Além do controle burocrático, outros aspectos precisam ser analisados ao se investigar a autonomia dos professores, afinal, ela está diretamente ligada ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho. As condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bem como o clima ideológico de cada momento histórico, são fatores fundamentais que a apóiam ou a dificultam.

Contreras afirma que

não entende a autonomia como um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social. (CONTRERAS, 2002, p.11)

Contreras (2002) defende ainda que, no caso da educação, a reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários. Os processos de racionalização do trabalho do professor, a separação entre a concepção e a execução não significam apenas uma dependência dos professores em relação às diretrizes externas, mas esse processo de dependência externa se produz necessariamente ao preço da ‘coisificação’ dos valores e das pretensões educativas. Isso significa que os valores educativos, que guiam teoricamente a prática do ensino, transformam-se em resultados previstos, assim, a perda de autonomia dos modos de controle técnico e burocrático traz consigo a instrumentalização da prática.

Conservar a competência técnica, ou inclusive o desenvolvimento de novas habilidades, perdendo-se o controle sobre seus fins, não favorece a relação entre as

ações dos professores e a busca da realização de qualidades que se justificam por seu valor educativo. A autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa. (CONTRERAS, 2002, p.194)

Contreras (2002) destaca que as reformas educacionais implantadas dentro de uma perspectiva de democratização da educação, em países como a Espanha, Portugal e Brasil, têm espelhado uma contradição: de um lado, são atribuídas aos docentes maiores responsabilidades em matéria educativa, enquanto que, de outro, produz-se um processo de maior centralização e regulamentação, o que, na realidade, acarreta uma diminuição na autonomia profissional dos professores. Desse modo, como o êxito das novas reformas depende de que os professores “sintam” que sua autonomia aumentou, são criadas estratégias, em diferentes instâncias (governo federal, estadual, municipal, direção das escolas, coordenação pedagógica, dentre outras) para cooptação dos professores, as quais nem sempre funcionam como o esperado.

Contreras (2002) defende que não parece possível uma autonomia profissional sem o desenvolvimento de uma voz própria por parte dos professores. É importante observar que, professores e sociedade não são entidades homogêneas: como a sociedade, tampouco os professores falam com uma só voz .

Com relação à questão da autonomia, Contreras (2002) levanta alguns pontos que considera essenciais: a) assim como os valores morais em geral, a autonomia não é uma capacidade individual, não é um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida de quem vive; b) ela não é uma definição das características dos indivíduos, mas reflete a maneira com que esses se constituem, pela forma de se relacionarem; c) não é exatamente uma condição que se possui como requisito prévio à ação; d) assim como a autonomia dos professores deve basear-se nas vinculações com a sociedade e no reconhecimento dos direitos dessa, buscando o diálogo, a comunidade social deve basear sua ação no reconhecimento dos professores e na pretensão de diálogo.

Para Contreras (2002), a idéia de compromisso com a comunidade abarca o fato de que o próprio exercício da função de professor é um exercício público, que não pode responder ao exclusivo desejo ou definição construídos sobre as pretensões educativas dos profissionais, à margem da comunidade e seus interesses e valores.

Nesse sentido, a autonomia profissional, no contexto das exigências sociais da prática de ensino, deve ser entendida pela definição das qualidades sob as quais se realizam relações sociais com outros profissionais e colegas ou com setores sociais interessados e envolvidos.

4.4. (Des)valorização do magistério

Nos últimos anos, vários estudos e pesquisas têm buscado analisar a crescente desvalorização do magistério, a qual tem apresentado como consequência um sentimento de desânimo com relação à profissão, o que muitas vezes tem implicado o abandono da mesma por muitos professores. Outras implicações desse desânimo têm preocupado pesquisadores como Ferreira, o qual afirma que

além de ter que conviver com a crescente falta de professores qualificados para atender os milhões de analfabetos, a sociedade se obriga a conviver, também, com os prejuízos incalculáveis causados por um sistema educacional em que um dos principais agentes – o professor – que pode transmitir desejos, certezas, entusiasmo, tem transmitido descrenças, desânimo, frustrações. (FERREIRA, 2002, p. 23)

Se, por um lado, há uma preocupação com os efeitos desse desânimo sobre a sociedade, é preciso refletir sobre as causas dessa desvalorização. Vários são os determinantes apontados para o problema, desde a histórica questão salarial, passando pelo descaso dos governos com relação às reivindicações da categoria, chegando às condições de trabalho e de formação dos professores e à feminização do magistério.

Ferreira (2002), refletindo sobre as idéias de Enguita¹⁷ (1991), questiona se o magistério seria valorizado, caso se constituísse como profissão e afirma que é possível não ter autonomia e possuir prestígio social.

Os sintomas dessa desvalorização: a crise de identidade, a situação de mal-estar, os conflitos em torno de seu estatuto social e ocupacional são relacionados por Enguita à posição intermediária que o magistério ocupa entre a proletarização e a profissionalização. A essa posição, o autor denomina “ambivalência da docência”. O referido pesquisador entende o profissional como plenamente autônomo em seu processo de trabalho e o proletário como um trabalhador que é privado da possibilidade de controlar sua própria atuação.

Concordando com as colocações de Enguita, Ferreira (2002, p. 38) afirma que é preciso investigar também outros aspectos desse desânimo e chama a atenção para a necessidade de se analisar o processo de “perda de sentido do que é estar no mundo enquanto trabalhador”, que tem acometido vários professores.

Conforme afirma Nóvoa (1995), os anos oitenta não foram fáceis para os professores portugueses, o que também pôde ser percebido no Brasil, tendo-se acentuado progressivamente os fatores de mal-estar profissional. Mais do que uma profissão desprestigiada aos olhos dos outros, tornou-se difícil de viver estando-se inserido nela.

¹⁷ ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1991.

De acordo com o autor, a ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, favorecendo “uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autônomos” (NÓVOA, 1995, p.23). Essa situação de desvalorização denunciada por Nóvoa e por outros autores tem suas raízes em períodos anteriores.

Com o intuito de explicar a crescente desvalorização da professora primária, Novais (1987) conclui que a segmentação do mercado de trabalho, a especialização crescente de funções e a incorporação do taylorismo na organização, além da feminização da função vêm contribuindo para que a professora seja expropriada de seu saber e, conseqüentemente, de seu salário, de seu prestígio e do seu poder político.

Ferreira ressalta que o magistério não é a única atividade que passa pelo processo de divisão do trabalho, mas que talvez seja a única que esteja “conhecendo um processo tão forte e marcante de perda de prestígio e status social” (FERREIRA, 2002, p. 40).

Muitos autores brasileiros explicam a crescente desvalorização do magistério como conseqüência da feminização do ensino. Os baixos salários e a instabilidade no emprego constituem forte componente nas explicações para a perda de prestígio do magistério. Muitas vezes tais explicações estão associadas aos argumentos relativos à feminização do magistério, defendendo que, por ser uma atividade feminina, pode ser menos remunerada e, conseqüentemente, menos prestigiada.

Candau (1987), ao analisar dialeticamente a questão, chegou à conclusão de que o magistério não teria sido desvalorizado por ter se tornado uma atividade feminina, mas tornou-se feminina por estar desvalorizada.

Além disso, conforme afirma Ferreira (2002), foram realizados estudos¹⁸ que mostram que o problema da má remuneração do professor remonta ao final do século XIX, não se restringindo ao momento em que as mulheres assumiram maciçamente o ensino.

Ferreira (2002, p.122) faz uma análise, associando a desvalorização à profanação do magistério, entendida como o resultado do processo de dessacralização social da imagem do professor, que passou a participar do processo de profanação de sua atividade, ao romper com a idéia de “sacrifício”, presente nos argumentos relativos à vocação do professor, quando começou a “expressar as suas convicções, crenças, angústias e necessidades”, lutando por melhores condições de vida, de trabalho e de salário.

¹⁸ DEMARTINI, Z. e ANTUNES, F. **Magistério primário: de sacerdócio à profissão**. Rio Grande do Sul, 1990. Mimeo.

O profissional reclama o direito de viver como todos os “comuns”. Exige o direito de ser reconhecido como um trabalhador, na dignidade que lhe deve ser conferida [...] O problema é que o professor faz isso produzindo um discurso que, em última análise, contribui para o “fim” de sua imagem. (FERREIRA, 2002, p. 123)

Para Ferreira (2002), ao não aceitar viver o “sacrifício dos sagrados”, que lhe conferia prestígio, o professor passa a ocupar o lugar social do limiar sagrado/profano, pois não concorda em perder o *status* social que a imagem sagrada lhe conferia.

Se a condição profana não garantiu ao professor alcançar seus anseios e ele ainda perdeu o prestígio social que possuía, quem irá se interessar pelo magistério? Analisando a queda do interesse pela carreira de professor, Franco¹⁹ (1983) afirma que

a desvalorização do magistério faz parte de um amplo processo que envolve pessoas, instituições e se manifesta em situações específicas. São identificados como agentes de desvalorização os empregados, os coordenadores, os colegas de trabalho e até alunos, platéia desrespeitosa, sempre disposta a desafiá-lo, criticá-lo, apanhá-lo nas suas falhas e deficiências... (FRANCO *apud* FERREIRA, 2002, p. 44)

Todas as questões apontadas anteriormente têm contribuído muito para o desinteresse pela carreira e, até mesmo, para o abandono do magistério.

¹⁹ FRANCO, Maria Aparecida C. **O papel do professor no cotidiano escolar: um estudo sobre o professor de 2º Grau no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1983.

5. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS NA DÉCADA DE OITENTA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA ESTADUAL CONSELHEIRO AFONSO PENA

“A escola constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as. Na organização desenvolvem-se padrões de relação, cultivam-se modos de ação e produz-se uma cultura própria em função da qual os indivíduos definem o seu mundo, elaboram juízos e interpretam inovações; nesta perspectiva, a organização tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na resposta às propostas de inovação.”
 Maria Tereza González

Tancredo Neves, candidato do PMDB, foi eleito governador do Estado de Minas Gerais em novembro de 1982, exercendo o cargo por menos de dois anos, pois se candidatou à Presidência da República e foi eleito em 1985. Em sua proposta para o governo do Estado, Tancredo deixou clara sua convicção democrática com relação à busca de soluções para os problemas educacionais. Ressaltava que essas deveriam ser encontradas através de um amplo debate entre profissionais do magistério, entidades de classe, parlamentares e comunidade em geral. De acordo com Castro, “tal discurso vinha ao encontro das expectativas de uma população carente de maior participação em seu destino e ansiosa por um governo que tornasse realidade a almejada democracia.” (CASTRO, 1994a, p.28)

O governador, ciente da importância de uma política educacional para o desenvolvimento social e político do Estado, nomeou para Secretário de Estado da Educação o professor Otávio Elísio Alves de Brito, da Universidade Federal de Minas Gerais, o qual participou da elaboração de sua proposta de governo. Esse convidou para dirigir a Superintendência Educacional o professor Neidson Rodrigues, também da UFMG. Acreditando que “a participação direta da sociedade na elaboração de um projeto educativo para Minas Gerais viria assegurar sua qualidade e legitimidade” (MINAS GERAIS, 1983 a, p. 53), a equipe da Secretaria da Educação idealizou e implementou um amplo processo de consulta a professores, funcionários, estudantes e pais: a proposta de “Educação para a Mudança”.

5.1. A Proposta “Educação para a Mudança” e o I Congresso Mineiro de Educação

Lançado em 1983, o movimento “Educação para a Mudança” propunha uma discussão aberta de todas as pessoas envolvidas com o setor educacional. A proposta “Educação para a Mudança” apresentava os seguintes aspectos a serem analisados e discutidos por toda a sociedade:

a) O restabelecimento da dignidade da escola pública, para que desempenhasse o seu papel de democratização da cultura e do saber acumulado; b) esforço de expansão do ensino de 1º grau, tanto na oferta de vagas quanto na qualidade do ensino; c) recuperação da Secretaria da Educação como espaço de discussão sistemática das questões educacionais; d) descentralização administrativa e pedagógica; e) desenvolvimento de ações que contribuíssem para erradicar o analfabetismo, notadamente um programa de alfabetização de adultos; f) atendimento pré-escolar; g) redefinição da política não paternalista de assistência ao educando; e j) realização do Congresso Mineiro de Educação. (MINAS GERAIS, 1983a, p. 54-55)

No contexto da proposta, caberia à Secretaria da Educação criar condições viabilizadoras da mudança na educação, a partir de necessidades e exigências sociais expressas pelos agentes educacionais e definir e organizar as prioridades para a construção de uma nova proposta educacional para o Estado de Minas Gerais. A SEE/MG deveria coordenar o processo de participação efetiva de toda a sociedade nos processos decisórios, na formulação, na implementação e na avaliação de propostas transformadoras.

O ponto alto da proposta foi o I Congresso Mineiro de Educação²⁰ - I CME, realizado de 4 de agosto a 7 de outubro de 1983, qual foi considerado como “estratégia privilegiada de participação” (RODRIGUES, 2000, p. 131).

Segundo Rodrigues, duas grandes questões, que deveriam ser discutidas pelas escolas das redes públicas (municipais e estaduais) e da rede privada, foram levantadas: “a) quais os problemas que esta escola identifica como fundamentais para se produzir uma melhoria na educação? b) que ou quais os setores da sociedade que devem ser responsabilizados para encaminhar soluções para esse problema?” (RODRIGUES, 2000, p. 131).

Mesmo não dispondo de recursos financeiros destinados à sua realização e encontrando resistência de alguns prefeitos, que não eram do PMDB, o Congresso envolveu ativamente professores, pais, estudantes e incorporou entidades, como associações de moradores de bairros, de pais e mestres, dentre outras.

²⁰ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Congresso Mineiro de Educação. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n. 89, p. 53-67, mai. 1983

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação: regulamento. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n. 92, p. 11-16, Ago. 1983

O I CME foi realizado em três etapas, sendo a primeira municipal, a segunda regional e a terceira estadual.

O Encontro Municipal foi realizado nos dias 4 e 5 de agosto de 1983, em cada unidade escolar de todos os municípios, em período integral e com a participação de todos os setores envolvidos com a atividade educacional da escola, ou seja, professores, especialistas, diretores, funcionários, inspetores, alunos, pais, associações, entidades de classe e representantes da comunidade local. Todas as escolas elaboraram documentos, contendo reflexões sobre sua realidade e suas propostas, os quais foram encaminhados a uma comissão municipal, formada por autoridades educacionais no município, representantes de entidades de classe e representantes da comunidade. Esses documentos foram sistematizados em um relatório conclusivo do município, aprovado em Assembléia Municipal, realizada no dia 23 de agosto, em cada um dos 722²¹ municípios de Minas Gerais. Nessa Assembléia, foram escolhidos os representantes e foi aprovado o documento do município a ser enviado para o Encontro Regional.

O Encontro Regional aconteceu nos dias 8, 9 e 10 de setembro de 1983, em cada Delegacia Regional de Ensino do Estado (35 Delegacias)²², com a participação dos representantes dos municípios, eleitos na primeira etapa e dos funcionários da Delegacia Regional de Ensino. Tendo por base os documentos dos municípios, foram discutidos os problemas da educação na região e foi elaborado um documento regional que, após aprovação em assembléia, foi enviado à Comissão Central do Congresso. Na Assembléia, foram eleitos os representantes da região para o Encontro Estadual.

O Encontro Estadual realizou-se de 3 a 7 de outubro de 1983, em Belo Horizonte, com 1105 (hum mil cento e cinco) participantes, sendo novecentos delegados eleitos nos encontros regionais, cento e cinco participantes indicados pelas Comissões Regionais (personalidades envolvidas com atividades educacionais) e cem convidados (esses últimos não tinham direito a voto).

Com a função de analisar e discutir os documentos regionais, bem como de apresentar propostas globais para a política educacional de Minas Gerais, essa etapa teve os seguintes objetivos: consolidar o diagnóstico da educação no Estado, a partir das discussões municipais;

²¹ Nos anos oitenta, Minas Gerais contava com 722 municípios. Segundo o IBGE, o número de municípios mineiros era 853, em 2006.

²² No período pesquisado, havia 35 Delegacias Regionais de Ensino em Minas Gerais e, na época da realização da pesquisa, essas DREs foram transformadas em Superintendências Regionais de Ensino, sendo seu número ampliado para 47. Nos anos oitenta, a Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena pertencia à 2ª DRE e, no período de realização da pesquisa, essa escola fazia parte da 42ª Superintendência Regional de Ensino-Metropolitana B.

selecionar e hierarquizar as alternativas existentes nas unidades escolares do Estado; conhecer as alternativas para a educação em Minas, a partir de diferentes perspectivas: pedagógica, metodológica, problemas do magistério, composição do poder de decisão da Secretaria de Estado da Educação, estrutura e funcionamento das Delegacias Regionais de Ensino, estrutura e funcionamento das unidades escolares.

As três etapas do I Congresso Mineiro de Educação culminaram com a aprovação do documento “Diretrizes para a Educação Mineira”, o qual continha 42 propostas que se tornaram diretrizes para o planejamento e atuação da Secretaria de Estado da Educação, a partir do ano seguinte: Plano Mineiro de Educação para o período 1984/1987, também chamado de Plano Setorial de Educação para o quadriênio 1984/1987 (MINAS GERAIS, 1984a). Os programas e projetos integrantes do Plano Mineiro de Educação que tiveram relação direta com a Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena serão analisados neste trabalho.

Com o intuito de analisar a participação da E. E. C. A. P. no I CME e a opinião dos atores da pesquisa sobre o mesmo, as questões do primeiro bloco das entrevistas referiram-se ao evento e aos seus desdobramentos.

Todas as professoras entrevistadas disseram se lembrar do I CME, sendo que uma delas afirmou não ter participado do Congresso, porque se encontrava em período de licença gestação. A Supervisora Pedagógica entrevistada explicou as etapas da realização do evento e a participação da escola no mesmo.

Reunimo-nos em pequenos grupos e a gente ia colocando qual era a importância da participação de todos os elementos da escola no Congresso, porque aquilo viria como resultado positivo para nós e para a escola. Então, eram colocados todos os objetivos e cada professor ia fazendo as anotações, para fazer um fechamento depois de tudo, sobre o que a escola estava pensando e o que a escola pretendia e queria com esse Congresso. A gente se reunia em grupos menores, para fazer um levantamento das dificuldades, das propostas e do interesse de mudança e o que mudar, como mudar. Depois que a gente fazia as anotações, então reunia um grupo maior para ficar mais tranquilo, apresentava para aquele grupo, o que foi discutido nos pequenos grupos, para depois formar um documento que tivesse e expressasse o sentimento do pessoal daquela escola e a expectativa também da escola, com relação ao Congresso. Esse foi o trabalho feito e dali nós tiramos um representante que ia participar, levando as nossas propostas para o encontro regional. Houve a participação, aconteceram várias reuniões com grupos diferentes. Então, tudo aquilo que foi discutido, voltava. Das nossas propostas e daquelas feitas pelas pessoas de outras escolas e de outras cidades, foi elaborado um consolidado. Os representantes iam e buscavam os resultados para a gente ver se, na nossa pretensão, se tinha sido atingido alguma coisa, atendido alguma coisa das nossas propostas. (Petrina)

Pelo detalhamento da exposição de Petrina, foi possível perceber que a Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena participou das etapas previstas para o I CME. Duas professoras afirmaram ter participado dos encontros relativos ao I CME na E. E. C. A. P.,

colaborando nas discussões, expressando suas necessidades e manifestando seus desejos para a educação.

Nós participamos muito, eu lembro é que nós fazíamos nossos projetos, nossas propostas, deixávamos lá o que a gente gostaria que mudasse, quais seriam nossos principais objetivos. (Carminha)

O I Congresso Mineiro de Educação veio para consolidar as nossas propostas para melhorar a educação pública no Estado. Eu participei, não do Congresso em Belo Horizonte, mas participei de todas as discussões na escola. Eu acho que foi um avanço. A gente falava os pontos em que tinha dúvida. Foi um momento bom! (Júlia)

A estratégia de realização do Congresso propiciou um diálogo, até certo ponto direto, da escola, não só com a comunidade em que estava inserida, mas também com outras escolas da cidade e do Estado e, principalmente, com as instâncias administrativas do governo estadual (DREs e SEE/MG).

No sentido tratado por Contreras, ao participar das discussões, tanto os professores, quanto a comunidade realizaram uma tentativa de construção da autonomia e, mesmo que suas sugestões não tenham sido acatadas, a própria participação nos momentos de discussão já se constituiu num processo de desenvolvimento da autonomia, tão cerceada durante o período de ditadura. (CONTRERAS, 2002)

Tanto a Supervisora quanto a professora Júlia reconheceram o valor do evento para possibilitar melhorias para a escola. A segunda ressaltou a importância da ampliação da participação da comunidade nas decisões relativas à escola.

Em termos do processo ensino-aprendizagem, a gente mudou muita coisa e eu acho que o ensino melhorou e nós tivemos também uma participação maior da comunidade. Acho que os pais tomaram conhecimento e opinavam sobre essa situação. A gente tinha muitos pais lá psicólogos, pedagogos e que tinham outras funções na comunidade. A comunidade participou também e isso era importante! (Júlia)

As afirmações de Petrina e de Júlia vão ao encontro das análises de Leroy, que entrevistou pessoas da comunidade de escolas da rede estadual de ensino em 1985 e identificou que algumas delas consideraram que “o fato de o I CME ter tornado pública a quantidade de problemas que havia no ensino já era de grande valor para a educação mineira” (LEROY, 1987, p. 159).

As percepções dos atores desta pesquisa sobre o Congresso são contraditórias, pois outras professoras afirmaram que faltaram esclarecimentos e que o I CME não foi participativo. Para ela, a Secretaria Estadual de Educação permitiu aos profissionais das

escolas e à comunidade escolar “escolherem” o que já estava escolhido. Nesse sentido, a professora Benvinda assim se pronunciou:

A participação dos professores era muito de longe. A gente recebia muito as notícias, mas nós não participávamos muito, enquanto colaboradores. Na época, nós éramos informadas das situações, dos acontecimentos. A direção trazia as informações, o que é que estava acontecendo e colhia opiniões dentro na escola. Então ela ia como representante ou algum outro representante ia para o Congresso e levava aquelas opiniões. Eu não sentia assim que o Congresso Mineiro de Educação foi com a participação maciça dos professores, como foi colocado. Porque, na época, foi colocado assim: que o Congresso Mineiro de Educação foi uma coisa feita pelos professores, foi a opinião deles, foi tirado deles. E, muitas vezes, não é, igual quando a gente manipula o aluno a fazer aquilo que a gente quer, pensando com a idéia dele. Se eu quero um tema para um projeto eu acabo convencendo meu aluno a entrar naquele tema que eu estou propondo. Mas ele acha que foi ele que escolheu. Da mesma forma que foi planejado lá em cima foi jogado para a gente. Nós fomos analisando, as propostas eram excelentes! Eu acho que tinha muita proposta boa. (Benvinda)

Nesse caso, apesar de a entrevistada considerar boas as propostas, não as percebia como produto das discussões coletivas realizadas na escola. A frustração advinda do confronto entre “oportunidade de escolha” e das propostas implementadas pelo Estado foi expressa pela professora Carminha, do seguinte modo:

o que a gente sentia era assim, que a gente ficava naquela expectativa, mas depois já vinha tudo pronto do Estado. Nada daquilo que foi trabalhado, discutido, aquela coisa toda, aquela ansiedade toda, nada daquilo parece que teve valor, foi simplesmente deixado de lado. Porque, logo depois, vinha já tudo prontinho da Secretaria e a gente via que não tinha nada a ver com o que a gente esperava. A gente ficava muito feliz, nós ficamos muito felizes, porque a gente disse: bom, agora a gente vai mudar alguma coisa, estão querendo a nossa opinião. Então, eu achei que foi uma decepção. A gente sempre ficava naquele alvoroço todo para ver se melhorava. A gente sabia que tinha muita coisa para mudar, muita coisa para melhorar. Era aquela euforia, mas depois de passado algum tempo, parece que foi só para dar satisfação. (Carminha)

No contexto histórico-social dos anos oitenta, a população clamava pelo direito de participação nas decisões sobre o destino do país e também da educação. Entretanto, o I CME foi um processo participativo, mas não necessariamente democrático, uma vez que os representantes escolhidos nas escolas, muitas vezes, eram aqueles que já ocupavam posições de poder na instituição e defendiam seus interesses e, nem sempre, os da comunidade escolar, como um todo. Além disso, as propostas elaboradas nas escolas mineiras não chegaram, em sua maioria, a fazer parte do documento final do Congresso, o qual segundo Castro, evidenciou como possuidor de um “caráter centralizador da SEE/MG, uma vez que a maioria das propostas finais fazia parte do documento inicial do I CME” (CASTRO, 1994, p. 33).

Tanto o depoimento de Benvinda, quanto o de Carminha corroboram a afirmação de Castro, a respeito da forma centralizadora, através da qual o governo conduziu o processo de consulta às bases. A autora ressalta que houve um afunilamento, durante a realização do

Congresso, sendo que “as diferentes instâncias (escola, município e região) tiveram sua participação restrita a determinados momentos, a partir dos quais passaram a ser representadas” (CASTRO, 2006, p.207).

Desse modo, o Estado, que havia apresentado um documento direcionador para o ICME, após consultar as bases, apresentou como resultado do processo propostas, resoluções e planos muito semelhantes à sua proposta inicial. A regulamentação e a centralização do processo de realização do Congresso não propiciaram a efetiva participação dos professores nas decisões da política educacional mineira.

Castro questiona a efetividade do processo, afirmando que “o processo de consulta às bases acabou se constituindo numa forma de legitimar decisões, já pensadas pelo grupo de poder”. (CASTRO, 1994, p. 38). Segundo a autora, “não basta programar um processo de consulta, é necessário olhar dentro da escola e para além dela e identificar quais são suas reais necessidades e possibilidades educacionais.” (CASTRO, 2006, p. 207)

Segundo Smyth²³ (1992), citado por Contreras, “as reformas educacionais têm uma dupla lógica, de um lado entregam aos docentes maiores responsabilidades em matéria educativa, enquanto que, de outro, produzem um processo de maior centralização e regulamentação” (SMYTH *apud* CONTRERAS, 2002, p. 250). Os professores, inicialmente, sentiram que sua autonomia tinha aumentado, mas, depois perceberam que não era bem assim. A estrutura do Congresso foi pensada pelos especialistas da SEE/MG, de acordo com a perspectiva política do plano de governo de Tancredo Neves e as propostas finais do I CME tiveram mais relação com o plano oficial inicial do que com as sugestões das escolas e suas respectivas comunidades escolares.

Não eram todos os profissionais que estavam interessados na efetivação de uma mudança na educação do Estado de Minas Gerais. Uma professora chegou a justificar sua não participação no Congresso, dizendo que o principal para ela era sua dedicação aos alunos, dando a entender que sua participação na escola se restringia à sala de aula, onde tudo estava bem e não precisava de propostas de mudança.

Eu não participei porque eu estava na regência de classe. Não eram todos os professores que participavam, alguns foram escolhidos. Então eu não participava, eu era só regente, eu era meio rebelde. Eu gostava da minha turma, de dar aula e eu não participava. Ia sempre trabalhando na regência de classe e só. Eu achava que, do jeito que eu trabalhava, meu progresso era muito bom e minha realidade eu achava que era outra. Então, eu participava das reuniões, tinha sempre aqueles estudos na escola, participava, mas eu não vibrava não. (Iria)

²³ SMYTH, J. O trabalho dos professores e as políticas de reflexão. **Jornal de Pesquisa Educacional Americana**. {s/l}, v. 29, n. 2, p. 267-300. 1992. (Tradução nossa)

A professora Iria não via sentido no I CME e seu depoimento traz implícita uma questão: mudar para quê? No sentido analisado por Garcia (1999), as palavras da professora expressam que a proposta de mudança desconsiderava sua prática pedagógica de sucesso, pois ela, ao trabalhar com a turma A, conseguia que seus alunos tivessem bom rendimento, alcançando o que estava previsto para a 1ª série no programa oficial de ensino.

Enquanto Iria teve uma atitude de indiferença em relação ao Congresso, que pode ser observada através da expressão “eu não vibrava”, a Diretora entrevistada, que foi atuante durante as etapas do mesmo, adotou uma posição de repulsa frente às decisões do I CME, afirmando categoricamente que tomou a decisão de aposentar-se para evitar ter que participar da implantação na escola das decisões do Congresso, principalmente aquelas relativas à aprovação de alunos sem o domínio de habilidades de leitura, escrita e conhecimentos de fatos fundamentais e operações. Segundo ela,

Eu fiquei sabendo disso através da Secretaria da Educação, a Inspetora também falava muito, a gente estava participando e, através do jornal. Então, eu falei: não dá, essa não dá para mim! Foi então que eu resolvi sair. O que mais me incomodou foi essa história de passar os meninos sem saber, de não ter repetência, ou melhor, de não trabalhar, não procurar melhorar o ensino para não ter repetência, porque na minha escola muito pouco, não tinha repetência, por quê? Por causa desse processo que nós fazíamos. Então, isso de passar menino de ano sem saber, de outras coisas, mas o que mais me chocou foi esse negócio de não poder, de o aluno não poder repetir, pelo menos. Quem é que vai ser prejudicado? Ah, o pobrezinho do aluno é que vai chegar numa 4ª série, na 5ª série, sair da escola sem saber ler. Oh, primeira série, o aluno tem que aprender! Aprender a ler, ler e escrever o que ele está lendo e tem que aprender a contar, fazer aquelas continhas. Então esse é o programa principal da 1ª série. Na 2ª série é o aprimoramento disso, vai aumentando, vai alargando o aprendizado dele, mas isso não acontece, porque se não sabe, vai passando assim mesmo? Ah, isso é um desrespeito ao aluno, desrespeito ao ser humano, porque o que será desse menino? Eu não fiquei lá mais por causa disso daí. Eu falei, eu não vou fazer isso mesmo e eles vão me mandar embora à toa, eu não vou deixar menino passar sem saber. Aquilo ali foi a cacetada pior que teve na educação. O quê esses meninos vão fazer agora? (Amélia)

A repulsa expressada por Amélia pode ser explicada pelo medo dos efeitos da inovação, no sentido proposto por Rivas Navarro, citado por Garcia (1999), pois ela previa que os benefícios da mudança seriam limitados e que os custos da proposta seriam muito altos para os alunos, uma vez que, segundo ela, eles perderiam a oportunidade de ter uma base concreta no domínio da leitura e da escrita, os quais são instrumentais para todo o desenvolvimento escolar.

Analisando as referências bibliográficas, os documentos oficiais e as diferentes entrevistas, é possível concluir que se o I CME não foi democrático, no amplo sentido da palavra, lançou as primeiras sementes para que houvesse mais participação de todos os

envolvidos com o processo educativo (profissionais das escolas, pais, alunos, entidades, sindicatos e instâncias governamentais) na solução dos problemas concretos da escola.

Nessa perspectiva, o I CME pode ser novamente aproximado ao sentido que Contreras dá à autonomia, como “possibilidade do desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas” (CONTRERAS, 2002, p. 11), num processo democrático, associando a tentativa de construir a autonomia profissional aliada à autonomia social.

A reflexão sobre os problemas da realidade educacional mineira e o levantamento de possíveis soluções talvez tenha sido a maior contribuição do I CME, pois a comunidade pôde pensar e se organizar junto com a escola, para lutar pela melhoria das condições de ensino. Além disso, teve origem no Congresso a Proposta de Gestão Democrática, que veio modificar os processos decisórios nas escolas públicas mineiras.

5.2. Proposta de Gestão Democrática da Educação

A proposta oficial de gestão democrática, lançada no I Congresso Mineiro de Educação, teve como eixos principais a democratização da escolha de dirigentes, através do processo de eleição direta para diretores das escolas e a democratização da tomada de decisões, representada pelo colegiado.

5.2.1. Eleição Direta para Diretores das Escolas

No I Congresso Mineiro de Educação, em 1983, foi lançada, pela primeira vez, a proposta de eleição direta para Diretores das escolas estaduais. A proposta de número 14 do I CME previa a “alteração na forma de escolha dos dirigentes nos diversos níveis da administração escolar e da administração educacional.” (MINAS GERAIS, 1984b, p. 100) Segundo Castro,

a eleição direta para diretores de escolas é um dos pontos altos da proposta de democratização das relações de poder, através da qual é conferida aos administradores escolares a legitimidade do voto direto e aos demais atores da instituição escolar a oportunidade de escolha daqueles que irão comandar o processo decisório. (CASTRO, 1994, p. 152)

Para a mesma autora (CASTRO, 1994), a participação efetiva da comunidade escolar no processo de escolha dos dirigentes das instituições escolares pressupõe, além da abertura à participação política no interior da escola, uma autonomia da mesma em relação aos órgãos administrativos centrais e à estrutura de poder presente na sociedade na qual ela está inserida.

Nesse sentido, o I CME deu muitas esperanças à população mineira, a qual acreditou que haveria democratização nos processos decisórios na educação, reduzindo as interferências político-partidárias nas escolas.

Tendo realizado uma pesquisa sobre as mudanças na educação mineira na década de oitenta, Leroy (1987) destacou a fala de um de seus entrevistados a respeito da proposta de eleição para Diretores:

Por intermédio do Congresso nos tornamos conhecidos lá na alta sociedade, lá em cima. A gente esperava que tivesse acabado a politicagem no setor educacional e que a gente já pudesse também eleger a nossa diretoria, gente conhecida. (LEROY, 1987, p. 159)

Sobre o fato de as mudanças definidas no Congresso não terem se concretizado rapidamente, outros entrevistados de Leroy, em 1985, e de Castro, em 1992, assim se manifestaram:

[...] Agora os resultados que a gente mais quer do Congresso, é uma mudança na Educação, uma melhoria na assistência ao educando, uma mudança nos mecanismos administrativos, uma democratização da administração escolar, nada disso nós temos de resultados práticos. (LEROY, 1987, p.160)

Paramos e levantamos todos os problemas; é pena que tudo no Estado começa e não tem prosseguimento. (Administrador de Escola Estadual, entrevistado por Castro em 1992: CASTRO, 1994, p. 53)

A proposta era certa, porque previa decisões de baixo para cima, só que falaram muito e, na prática, muito pouco foi feito. (Inspetor de Ensino, entrevistado por Castro em 1992: CASTRO, 1994, p. 53)

A proposta de eleição direta para Diretores das escolas estaduais mineiras não foi concretizada durante a década de oitenta. Durante o governo de Tancredo Neves e no primeiro mandato de Hélio Garcia, prevaleceu a nomeação de Diretores, como cargo de confiança, por indicação de político majoritário na região.

De acordo com Cunha,

apesar de promover uma ampla rede de participação, não houve condições políticas para a adoção da prática de eleições de diretores de escola, nem mesmo para a instituição do mecanismo das listas tríplexes. Não obstante, em certos municípios, os colegiados de escola procederam a negociação com o deputado mais votado no município, que detinha o poder de indicar os diretores no sentido de que fosse escolhido o mais votado por professores, funcionários e pais de alunos. (CUNHA, 1991, p. 173)

Como poderemos constatar no sub-capítulo 5.4 deste trabalho: “Um passo atrás na política educacional mineira: a educação no governo Newton Cardoso”, os Diretores das escolas continuaram a ser escolhidos através de processo clientelístico e a eleição direta para

Diretores²⁴, que havia sido proposta pela primeira vez, em 1983, só foi implementada pela Rede Estadual de Ensino em 1991. Em 13/06/1991, o Governo Hélio Garcia enviou à Assembléia Legislativa projeto de lei regulamentando o artigo 196, inciso VIII da Constituição Mineira. A lei foi aprovada pela Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Turismo e Lazer da Assembléia, sendo promulgada em 24/07/1991 e regulamentada por Decreto Estadual de 27/08/1991²⁵.

O Plano de Carreira do Magistério Estadual²⁶, aprovado em 2004, determinou como condição para a humanização do ensino público mineiro, a gestão democrática da escola.

Assim, a proposta de eleição direta para dirigentes das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, surgida no I Congresso Mineiro de Educação, só foi concretizada em 1991. Entretanto, foi solicitado às entrevistadas que emitissem a sua opinião sobre a proposta, uma vez que ela suscitou discussões nos anos oitenta.

Dentre as professoras, quatro consideraram a eleição como um avanço no sentido de favorecer a democratização dos processos decisórios na escola. Elas ressaltaram que houve mais abertura e uma delas assim se manifestou:

Achei muito positivo, gostei muito dos próprios funcionários, a comunidade escolar, poderem escolher o diretor da escola. A eleição é importante, porque eu acho que é a comunidade que está ali na vivência no dia a dia da escola, ela que sabe o que é bom para a escola, para os filhos. Quando a escola vai começar o plano político pedagógico, a comunidade escolar se reúne para definir as metas, os objetivos, para poder ver o que pode ser melhorado. A escola foi construída para aquela comunidade, então eu acho a comunidade tem o direito de escolher o diretor que está de acordo com o perfil dela, que atende àquelas demandas, que atende àquele perfil. Se o diretor é apoiado pela comunidade, é muito melhor, a escola caminha muito mais tranqüila. (Benvinda)

Duas das professoras destacaram as vantagens de o cargo de direção deixar de ser ocupado através de indicações políticas.

Quanto à eleição direta para os dirigentes das escolas estaduais, foi um marco na educação, porque antes a gente recebia as diretoras que eram impostas por políticos, então o político indicava um diretor para a escola e lá ela ficava até quando interessasse à política, ao político. A partir da eleição direta, a comunidade pôde participar mais, os professores ficaram mais envolvidos, porque a gente queria alguém que, além de ficar do lado da gente, que tivesse conhecimento e que

²⁴ Em Minas Gerais, a primeira eleição direta para dirigentes de escolas se deu na rede municipal de ensino, no ano de 1989, na administração de Pimenta da Veiga, em Belo Horizonte, cuja Secretária Municipal de Educação era Maria Lisboa (que havia sido Secretária Adjunta de Otávio Elísio na SEE/ MG).

²⁵ Lei n. 10.486, de 24 de julho de 1991: Regulamenta o artigo 196, inciso VIII, da Constituição do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre o provimento da direção de unidade estadual de ensino (MINAS GERAIS, 1991b).

Decreto n. 32.855, de 27 de agosto de 1991: Regulamenta a lei n. 10.486, de 24/07/91, que dispõe sobre o provimento de direção de unidade estadual de ensino e dá outras providências (Minas Gerais, 1991c).

²⁶ Lei n. 15.293, de 05/08/2004 – Plano de Carreira do Magistério Estadual - institui as carreiras dos profissionais de educação básica do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2004 b).

esclarecesse muitas coisas para a gente e, com a eleição direta, aconteceu isso. (Júlia)

Com a eleição, ao invés da indicação, a gente iria trabalhar com uma pessoa conhecida. Você que iria eleger, você sabia das condições da pessoa. Eu acho que é mais fácil chegar para reivindicar qualquer coisa a uma pessoa eleita na escola do que a uma pessoa indicada, uma pessoa que, às vezes, não tinha muita afinidade e entrosamento com o pessoal. (Solange)

O depoimento de Solange espelha um aspecto da profissionalização dos professores (MAGALHÃES, 2005), à medida que ela visualizou, na eleição direta, a possibilidade de os professores aumentarem o controle sobre as formas para determinar e avaliar o trabalho na escola.

Referindo-se ao fato de a Diretora da escola, no início dos anos oitenta, ser concursada, a professora Carminha afirmou criticamente que “antes da eleição, o cargo era quase vitalício”.

A fala de Carminha sobre o caráter “vitalício” do cargo de direção, antes do processo de eleição, demonstra preocupação com a necessidade de abertura e de renovação que favoreceriam a democratização na escola.

Esses depoimentos, relativos à possibilidade de escolha do Diretor da unidade de ensino refletem afirmações de Contreras (2002), na medida em que os relatos expressam a preocupação dos profissionais com seu compromisso para com a comunidade, eles evidenciam uma dimensão da profissionalidade docente. Além disso, o processo de eleição direta para Diretores, na opinião de quatro professoras entrevistadas, favoreceu a democratização das decisões sobre a escola, “aumentando a autonomia, tanto dos profissionais, quanto da comunidade” (CONTRERAS, 2002, p. 11). Desse modo, como afirma o mesmo autor, os profissionais da educação tiveram a possibilidade de, exercitando a dimensão política e pública de sua função, “aliar suas pretensões educativas aos interesses da comunidade” (CONTRERAS, 2002, p. 200).

A professora Iria, que também destacou a importância da renovação periódica de profissionais no cargo de direção, em sua análise, deu prioridade aos aspectos por ela considerados negativos do processo de eleição.

A Diretora era nomeada de acordo com a capacidade, com os cursos que tinha, então era bem melhor. Depois que passou pra esse tipo de diretor eleito. Eu acho que há muita politicagem. Às vezes, põe uma pessoa que nem tem capacidade, ela está lá porque foi eleita. Mas é uma opção dos colegas que vai eleger aquela pessoa que vai dirigir a escola. Eu acho que há muita politicagem, apesar de não ter vivenciado o processo. É bom porque tem um período curto que pode estar sempre mudando de dois em dois anos para não ficar um Diretor toda vida. É isso que eu acho que é a vantagem. (Iria)

Apesar de a professora Iria não explicar o que ela entende por politicagem no processo de eleição de Diretores, sua opinião é coincidente com a da Diretora que era concursada, a qual afirmou com veemência:

Política para mim não funcionava, não **fun-cio-na-va!** Eu não concordo com esse negócio de política mandar na escola, eu acho que o diretor de escola tinha que ser **nomeado, nomeado** para tempos. Porque nesse regime que tem agora, o diretor, às vezes não tem nem formação, é qualquer um que a política quer e põe lá. Então ele não tem compromisso com a escola, não tem comprometimento com a comunidade. Não tem! Diretor eleito, eleito por político, por funcionários, pais e alunos, mas não tem, não tem competência. Não é por competência, não é por formação, é por política só. (Amélia)

De certa forma é possível perceber que a Diretora faz uma análise do processo de eleição, considerando a prática de indicação de Diretores por um político, comum nos anos oitenta, e que foi usada para substituí-la no cargo. Entretanto, tanto a Diretora quanto a professora Iria ressaltaram a importância da formação para que o profissional que ocupará o cargo possa exercê-lo com competência.

As preocupações de Iria e Amélia com a necessidade de o Diretor ter “capacidade” e “competência”, para o exercício da função, pode ser relacionada a outra dimensão da profissionalidade, destacada por Contreras (2002), pois a competência ou não do Diretor refletirá em todo o trabalho realizado na escola, durante sua gestão, implicando mudanças positivas ou negativas no exercício da docência.

A Supervisora Pedagógica Petrina afirmou que, no momento em que a proposta de eleição de Diretores foi colocada, as pessoas a discutiram e ela percebeu que as pessoas manifestaram um certo medo diante da situação, até mesmo de se colocarem como possíveis candidatos, uma vez que “a escola era grande e de muita responsabilidade.” Isso pode ser explicado pela falta de experiência dos profissionais nessa prática democrática.

Duas das professoras que consideraram positiva a implantação da eleição direta fizeram ressalvas a respeito de momentos de eleição vivenciados por elas no decorrer dos anos noventa, destacando que, muitas vezes, faltava ética no processo. Júlia disse ter sido vítima de invasão de sua vida pessoal, no período em que se candidatou ao cargo, o que coincidiu com afirmações de Benvinda:

Eu achei muito positivo, mas depois virou um movimento eleitoreiro. No momento de eleições nas escolas, fica um nível baixo, fica ruim. Tem candidatos contrários que começam a se agredir, a acusar um ao outro, abaixa o nível, aquela agressividade, aquela baixaria, às vezes, expõe a vida do candidato para as pessoas. Eu acho que, quando o candidato é mais consciente, ele sai fora e, às vezes, é o que seria bom para ser o diretor daquela escola. Então é horrível! Eu conheço profissionais que ficaram inimigos, devido à agressão, à injustiça, a coisas que até saíram no jornal, entrando na intimidade da pessoa. Isso é muito triste! A eleição tem o lado bom, mas tem também o lado ruim! (Benvinda)

Os relatos de Júlia e Benvinda a respeito de como a vida dos professores e das escolas foram negativamente afetadas pelo processo de eleição para Diretores corroboram com a afirmação de Little e Macdonald, citados por Contreras. Segundo esses autores,

os professores, assim como as próprias instituições em que trabalham, são agentes e elementos mediadores, tradutores e transformadores das propostas, do mesmo modo que eles próprios são também afetados por tais propostas. (LITTLE; MCDONALD *apud* CONTRERAS, 2002, p. 232)

A luta pelo poder dentro da instituição escolar refletiu, nos exemplos citados por elas, em situações conflitantes que, muitas vezes, ocorrem nos processos eleitorais mais amplos da sociedade.

Apesar disso, não há como negar a contribuição do processo de eleição direta para Diretores para o processo de democratização das relações de poder e para o arrefecimento da interferência político-partidária no interior das unidades escolares. Com o processo de eleição, os profissionais da escola e a comunidade escolar têm a oportunidade de eleger alguém que melhor possa atender às suas necessidades e desejos e concretizar propostas definidas coletivamente por esses mesmos elementos. De certa forma, o processo contribui para o desenvolvimento da autonomia da escola e de seus agentes, entretanto demanda cuidados, como ressalta Contreras, pois “o individualismo competitivo” (CONTRERAS, 2002, p. 11) não poderá se sobrepor, no período eleitoral, às questões profissionais da categoria, nem desconsiderar os valores éticos mais amplos do ser humano. Toda mudança implica progressivos ajustes e respeito ao direito de todos os sujeitos envolvidos com a escola. Essa postura contribuirá para o desenvolvimento da autonomia dos profissionais e da autonomia social, uma vez que a escola e as ações de seus membros influenciam nas posturas e atitudes da comunidade em que está inserida, mais notadamente, nas de seus alunos.

Nesse sentido, era proposta da SEE/MG que a eleição direta e os colegiados viessem a contribuir para o fortalecimento o regime democrático não só nas escolas, mas na própria sociedade.

Segundo Rosenfield “a incompletude e a imperfeição enquanto princípios do imaginário democrático fazem com que não se confira a nenhuma realidade o caráter de acabada e fechada em si mesma” (ROSENFELD, 1990, p. 49), ou seja, a busca de um processo democrático mais transparente se constitui num desafio, não só para os profissionais das escolas, mas para a sociedade como um todo.

5.2.2. *Administração Colegiada*

O Plano Mineiro de Educação, elaborado a partir do I Congresso Mineiro de Educação, definiu o Programa de Renovação da Prática Educativa, o qual era composto por dois projetos: “Projeto de Implementação da Ação Colegiada” e “Projeto de Apoio à Ação Colegiada”. O processo de implementação dos colegiados escolares será explicitado a seguir.

A idéia do colegiado foi lançada em 1983, na Proposta “Educação para a Mudança”, mencionada no início deste Capítulo. Nessa época, a SEE/MG promulgou uma Resolução (MINAS GERAIS, 1983 d), instituindo o colegiado nas escolas estaduais. A importância atribuída ao colegiado pela SEE pode ser observada através de declarações do Secretário Octávio Elísio:

Com o Colegiado e a Assembléia Escolar, a escola atingirá a democracia, pois todas as decisões adotadas serão traçadas pelo Colegiado, e, mais que isto, aprovadas pelas assembléias das escolas a serem realizadas, no mínimo, semestralmente. [...] Os colegiados poderão promover uma verdadeira reforma no processo educativo, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto administrativo. Mas sua criação não significa um esvaziamento do cargo de Diretor de escola, uma vez que a presidência será ocupada pelo Diretor. O que haverá é democracia e participação da comunidade na condução do destino da escola... (MINAS GERAIS, 1983 e, p. 3)

Nessa época, o colegiado não era uma idéia totalmente nova, uma vez que já existia em algumas escolas, mas era constituído apenas pelo pessoal em exercício na escola, fechando em si as questões do ensino, apesar de a Lei nº. 5.692/1971 (BRASIL, 1980 a) deliberar sobre a participação de pais e representantes comunitários na administração escolar. Com a nova proposta, o colegiado passou a ser composto por representantes de todo o pessoal em exercício na escola, além de representantes de alunos, pais e grupos comunitários, que deveriam ser eleitos no início de cada ano letivo.

Para o Superintendente Educacional Neidson Rodrigues, “o colegiado, constituindo um órgão coletivo de decisão e análise dos problemas da escola, foi instituído nas escolas estaduais de 1º e 2º graus e pré-escolar como instrumento auxiliar da administração escolar.” (RODRIGUES, 1983 a, p. 2).

Ao colegiado foi atribuída competência para decidir sobre o regimento e calendário escolares, planejamento curricular, assistência ao educando, definir prioridades na aplicação de recursos das caixas escolares e na manutenção do prédio escolar, devendo suas decisões sobre tais assuntos serem referendadas em Assembléia Geral, constituída por toda a comunidade escolar.

Ao ampliar o conceito de comunidade escolar, abrindo a participação no colegiado a instâncias externas à escola, ou seja, pais de alunos, grupos comunitários, além do pessoal em exercício na escola e dos alunos, a SEE/MG expressava sua visão democrática a respeito dos processos decisórios na escola. Segundo Neidson Rodrigues, essa forma de composição do colegiado era “revolucionária” (MINAS GERAIS, 1984 c, p. 3).

Para o Superintendente Educacional, o colegiado deveria ser visto como instrumento de socialização de decisões, de divisão de responsabilidades, como espaço de debates, de geração de idéias, de administração de conflitos e de busca de alternativas para os problemas da escola. A SEE/MG deu grande ênfase aos colegiados, entre os anos de 1983 e 1986, chegando a realizar reuniões de Diretores com o Superintendente Educacional, o qual assim se pronunciou:

O colegiado exercerá papel tão importante na democratização da escola, que a eleição direta para direção das escolas, também definida no Congresso Mineiro de Educação, será apenas um passo a mais na total democratização da escola. Os colegiados serão um grande avanço, já que abrirão espaço à verdadeira participação da comunidade escolar nos assuntos que dizem respeito à vida da escola... (MINAS GERAIS, 1984 c, p. 3)

Pretendia-se estender essa postura participativa, em fase de implantação nas escolas, a outras dimensões da sociedade, como pode ser observado no seguinte trecho do Plano Mineiro de Educação (1984-1987), elaborado a partir das conclusões do I Congresso Mineiro de Educação:

É da essência dessa estratégia valorizar, com igual intensidade, a unidade escolar, os recursos humanos da educação. As forças comunitárias no trabalho educativo, induzindo-se o fortalecimento da própria comunidade - esse é um requisito básico para o fortalecimento do regime democrático. (MINAS GERAIS, 1984 b, p. 8)

A Resolução n 4787/83, de 28/10/1983 (MINAS GERAIS, 1983 d), que instituiu os colegiados previa sua implantação imediata, devendo entrar em funcionamento no primeiro semestre de 1984. As determinações dessa Resolução foram reforçadas pela Resolução n 4811/84 pois, ao dispor sobre a organização e o funcionamento do ensino na rede de Escolas Estaduais, em seu Artigo 1º do Capítulo I ressalta que “a organização e o funcionamento da escola fundamentam-se no princípio da participação da comunidade escolar, viabilizada pelas decisões colegiadas e na observância das normas legais” (MINAS GERAIS, 1984 d). Nesse mesmo sentido, no Artigo 5º da Seção I da mesma Resolução, está disposto que “as diversas instituições escolares devem constituir-se em instrumentos que viabilizem a prática democrática, através da participação, assegurando um processo educacional vinculado às demandas sociais.” (MINAS GERAIS, 1984 d, p. 10)

A fim de viabilizar o processo de instauração dos colegiados, os órgãos administrativos do Sistema de Ensino empenharam-se em fornecer às escolas todas as orientações e suportes legais necessários. Foram realizadas pelas Delegacias Regionais de Ensino, em dezembro de 1983, reuniões preparatórias para a instituição ou reestruturação do colegiado da escola. Além disso, a Superintendência Educacional preparou documentos de autoria de Neidson Rodrigues²⁷ e uma coletânea de informações sobre colegiados e o Ofício Circular nº. 002/84 de 06/02/1984, contendo orientações às escolas. Além disso, como elemento essencial à democratização das relações de poder no interior das instituições escolares, o colegiado deveria constituir-se como instância de discussão e de definição das propostas educacionais, sobrepondo o projeto educativo da escola e as questões pedagógicas aos interesses corporativos. Sobre essa questão, Neidson Rodrigues assim se manifestou:

O colegiado é, pois, o órgão coletivo de decisões e de análise dos problemas da escola. É a superação da prática do individualismo e do grupismo. Com isso, não quero dizer que as reivindicações corporativas não sejam importantes – mas não é no interior do projeto pedagógico que elas devem desenvolver-se. Para isso, existem as associações, as entidades de classe, os sindicatos e os partidos. (RODRIGUES, 1984 b, p. 7)

Dessa forma, esperava-se que o Colegiado se constituísse em “uma mudança tanto nos processos de tomada de decisão, administrativas e pedagógicas, como nas formas de relacionamento com comunidade ou com os órgãos superiores da administração educacional”. (RODRIGUES, 1984 b, p. 8)

As afirmações do Superintendente Educacional e as expressões relativas ao colegiado como instância de democratização, presentes nos textos de sua autoria e na legislação específica, denotam a ênfase no “caráter político da escola” (CANDAU, 1987, p. 37), não só nos aspectos relativos à participação da comunidade em assuntos ligados à prática pedagógica, mas também em relação à responsabilidade da escola em desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que extrapolasse a sala de aula, instrumentalizando os alunos e a comunidade para a “prática social mais ampla”. (OLIVEIRA, 1985, p. 7).

Nessa perspectiva, a escola assumiria um papel político de grande importância, pois ao lado da transmissão do saber, ela deveria possibilitar à comunidade escolar, e não só aos alunos, oportunidades para o exercício da cidadania, dando-lhe condições para compreender e transformar sua realidade.

Dessa forma, a Educação é colocada num patamar social e político que ultrapassa o âmbito estritamente técnico, e seus resultados passam a ser comprometidos não apenas com os interesses e expectativas do grupo dirigente ou dos técnicos a seu

²⁷ Referências encontram-se na relação bibliográfica.

serviço, mas sobretudo com os anseios e necessidades da clientela educacional. (LEROY, 1987, p. 155)

De acordo com o exposto, a proposta de gestão democrática contou com o empenho da SEE/MG e de algumas escolas, entretanto é preciso analisar como se deu, na prática, o esperado processo de democratização da escola. Leroy, analisando depoimentos de entrevistados da comunidade escolar de escolas estaduais em 1985, constatou que, mesmo tendo considerado altamente positiva a realização do I CME, os mesmos criticavam a implantação dos colegiados como força capaz de eliminar a prática da interferência política nas escolas. Nesse sentido, a autora indagou:

Por que ainda existem práticas políticas tradicionais na escola e por que os usuários, mesmo as repudiando e percebendo o colegiado como um instrumento de que podem dispor para se fazerem presentes na administração educacional e assim se contraporem às forças tradicionais, não conseguem propor e adotar medidas nesse sentido? (LEROY, 1987, p. 160)

Leroy elaborou algumas explicações para a situação:

1. O poder não ter realmente mudado de mãos, havendo seqüelas de uma política clientelística que interferia não apenas na indicação para o cargo de diretor, mas também de membros do colegiado mais comprometidos com interesse individualistas ou grupais do que com os interesses e necessidades da escola.
2. A sociedade civil²⁸ não ter se organizado sobre novas bases, contando com a participação de novos setores sociais, predominando o poder de líderes com práticas políticas tradicionais.
3. As propostas dos intelectuais da SEE/MG não encontraram um interlocutor coletivo na sociedade que pudesse dar corpo às mesmas.
4. A maioria dos técnicos em educação da SEE/MG, das DREs e das escolas estavam ainda ligados às elites dominantes. (LEROY, 1987, p. 160)

A quinta e última explicação dada pela autora, é destacada aqui, por ser essencial à compreensão do período de transição democrática da década de oitenta: “A ausência de uma prática democrática que impede as pessoas de serem capazes de encaminhar propostas e ocuparem devidamente seus espaços e ampliá-los” (LEROY, 1987, p.161).

Essa ausência da prática democrática é apontada também por Castro, quando afirma que “muitas escolas estaduais não chegaram a implantar o colegiado, na época e outras, apesar de mantê-lo, oficialmente, faziam dele uma instância legitimadora de tomada de decisões por direções autoritárias”(CASTRO,1994 a, p. 40).

Esse fato já era uma preocupação do Superintendente Neidson Rodrigues que, em 1983, enviou aos Diretores das escolas o texto “Reflexões sobre o Colegiado”, onde ele afirma que o órgão não deveria representar uma fuga de responsabilidade por parte do

²⁸ Segundo Rosenfield, “a sociedade civil não é apenas uma associação de indivíduos, mas de cidadãos que se organizam segundo suas próprias experiências, segundo suas profissões e trabalhos e de acordo com os princípios democráticos: a liberdade de expressão, de circulação, de imprensa e de associação.” (ROSENFELD, 1990, p. 80)

dirigente escolar, nem deveria funcionar de forma que “seus membros se sentissem como bodes expiatórios para a tomada de decisões indesejáveis” (RODRIGUES, 1983 a, p. 1).

Com a mudança do governo do Estado de Minas Gerais, em 1987, e com a interrupção da Proposta “Educação para a Mudança”, pelo governador Newton Cardoso, que mudou toda a equipe da Secretaria de Estado da Educação, a ação colegiada também foi interrompida nas escolas estaduais, só voltando à tona em 1992, em Decreto do Governo do Estado e Resolução da SEE/MG²⁹, que reinstituíram o Colegiado nas unidades Estaduais de Ensino.

Apesar da proposta de democratização no interior da escola, de acordo com o previsto nas propostas do I CME, não ter se concretizado, essa questão esteve presente em documentos legais das gestões administrativas do Estado a partir de 1988, apontando a necessidade de uma ação colegiada³⁰. A Constituição Federal, em seu Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I – da Educação, Artigo 206, inciso V, determina a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. (BRASIL, 1988).

O Decreto n. 30.886/90³¹ atribuiu nova função ao colegiado: avaliar a atuação dos professores. As funções consultiva e deliberativa do colegiado, na definição e aprovação das atividades da escola, foram reafirmadas na Resolução³², que definiu as normas gerais de organização e funcionamento das escolas estaduais.

Nesse início de século, os colegiados constituem-se como instância decisória, deliberando a respeito de vários aspectos da vida escolar nas escolas estaduais de Minas Gerais. Mas vale ressaltar que sua atuação depende de mobilização constante de seus membros, pois como afirma Leroy:

O colegiado pode ser um aprendizado em termos de organização de forças sociais, uma iniciação do homem marginalizado em práticas de cidadania e, sobretudo, um elemento gerador de transformações nas relações de poder que se estabelecem dentro da escola e do sistema de ensino. Isso é viável na medida em que se dêem responsabilidades reais ao colegiado, o que não acontece quando se lhe atribuem só responsabilidades menores, quando seus integrantes são cooptados no meio de

²⁹ Decreto n.º. 33.334, de 16/01/92: dispõe sobre a instituição do Colegiado nas Unidades Estaduais de Ensino. (MINAS GERAIS, 1992 a)

Resolução n.º. 6907/92, de 23/01/92: estabelece normas complementares para instituição e funcionamento do Colegiado nas Unidades Estaduais de Ensino. (Minas Gerais, 1992 b).

³⁰ Instrução n. 004/88 de 1º/2/1988: orienta as escolas estaduais e as Delegacias Regionais de ensino sobre as atividades de planejamento e preparação dos profissionais da educação: afirma que o planejamento e os ciclos de estudos devem contar com a participação de todos os profissionais que atuam na escola, para que se estabeleça, mediante a ação colegiada, um ambiente cooperativo e solidário de trabalho. Afirma, ainda, que a proposta pedagógica deve ser assumida coletivamente. (MINAS GERAIS, 1988 a).

³¹ Decreto Estadual n.º. 30.886/90 de 25/01/90: Dispõe sobre o quadro de pessoal de unidade estadual de ensino e dá outras providências: atribui ao Colegiado a competência de fazer avaliação de professor e de regente de ensino. (MINAS GERAIS, 1990 a)

³² Resolução 6906/92, de 17/01/92: Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas unidades estaduais de ensino. (MINAS GERAIS, 1992 b)

lideranças tradicionais, [...] impedindo um processo de aprendizado e criação. (LEROY, 1987, p.163)

Na escola analisada, não foram encontrados registros sobre a criação do colegiado e as únicas referências identificadas relativas ao órgão se encontram no Livro do Conselho Fiscal, sendo que as atas datam de períodos muito distantes entre si³³.

A primeira referência ao colegiado está na Ata de nº. 3 das reuniões do Conselho Fiscal da Caixa Escolar da Escola Estadual “Conselheiro Afonso Pena”, datada de quatro de agosto de 1984. A Ata refere-se a uma reunião com a presença de todos os funcionários da escola, de pais e representantes de alunos, para eleição de membros do Conselho Fiscal. A referência ao colegiado está expressa em comunicação da Diretora sobre o afastamento de dois casais, que haviam pedido “demissão do Colegiado” (termo registrado na ata), sendo necessário substituí-los. Entretanto, não há menção à eleição dos novos membros do colegiado, nem registro de data programada para tal.

O primeiro registro encontrado a respeito de uma reunião do colegiado está na Ata nº. 6 do Livro de Atas do Conselho Fiscal, datada de 18/04/1992, sendo essa a última anotação do livro. Segundo a Ata, o principal assunto tratado na reunião foi a substituição da tesoureira, assunto ligado à área administrativa e financeira da escola e não à área pedagógica. Há, em outro livro, registros acerca de reuniões do colegiado a partir de 2001.

Apesar dessa escassez de registros sobre o colegiado e sua atuação na escola nos anos oitenta, durante as entrevistas, os atores da pesquisa se manifestaram em relação ao importante papel do colegiado como mecanismo de integração escola-comunidade, ressaltando o compromisso da instituição escolar com a comunidade. (CONTRERAS, 2002).

Segundo a Supervisora Petrina e a Diretora Amélia, o diálogo escola-comunidade sempre ocorreu e foi intensificado, desde os anos setenta, quando foi criado o Conselho Pedagógico Administrativo³⁴ - CPA, o qual contribuiu para a formação do colegiado na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena.

A escola toda vida foi muito aberta à participação das famílias. No Afonso Pena tinha o CPA, que funcionou muito bem, tinha elementos da escola e da comunidade. Todas as propostas, os problemas e as decisões da escola passavam pelo CPA que discutia e apresentava sugestões. Então, a Diretora não fazia nada sozinha, ela fazia com a participação do grupo. Isso tinha ata, tinham as reuniões regulares. Então, quando vem... É um trabalho feito com a comunidade, quando a comunidade participa não tem como dar errado. E os membros desse grupo foram indicados e eram participativos, se interessavam pela escola, pelo nome que a escola tinha, aquela

³³ A Ata nº. 1 do Conselho Fiscal da E. E. C. A . P., data de 20/06/1977; a Ata nº. 2 se refere à reunião ocorrida em 03/10/1980; a Ata nº. 4 é de 04/08/1984; a Ata nº. 5 é de 02/02/1989; a sexta e última Ata é datada de 18/04/1992.

³⁴ Não foram encontrados na escola registros sobre as reuniões e deliberações do C. P. A.

tradição mesmo da escola. Esse CPA foi o que facilitou muito na formação do colegiado, porque, no princípio, a comunidade não tinha entendimento da proposta do colegiado. E a gente mesma tinha um pouco de receio a respeito de quem seriam os membros. Então, era realmente uma preocupação. (Petrina)

Segundo ela, a diferença entre o CPA e o colegiado estava na forma de escolha dos membros, os quais antes eram escolhidos pela direção da escola entre os pais mais participativos e, com o colegiado, a escolha passou a ser por eleição. O receio das entrevistadas era que os membros eleitos não fossem tão participativos como os do CPA. A Diretora Amélia ressaltou a importância da participação da comunidade no compartilhamento de decisões relativas à escola.

A escola toda vida trabalhou assim junto com a comunidade e comunidade junto com a gente. Na época da ditadura, a gente já tinha o colegiado. A gente foi criando o colegiado aos poucos. A comunidade toda participava, porque os alunos estavam presentes, os professores estavam presentes e os pais estavam presentes, através de representação. Quando tinha qualquer coisa eles iam reclamar. Era uma convivência muito boa, uma relação muito boa entre escola, alunos, pais e comunidade. O colegiado participava de todas as resoluções da escola. Se havia alguma coisa para resolver, o colegiado participava, pois a gente não podia assumir a responsabilidade sozinha. (Amélia)

O colegiado se constituía numa oportunidade de diálogo entre a escola e a comunidade, no sentido tratado por Contreras (2002), uma vez que contribuía para aumentar os vínculos entre essas duas instâncias responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos.

A professora Benvinda destacou, o papel do colegiado no apoio à direção com relação à escolha dos profissionais que iriam trabalhar na escola.

O colegiado estava sempre junto, participava mesmo das situações de avaliações, de leis, de, às vezes, algum problema com algum profissional e até naquela situação do preenchimento das vagas, porque que o professor era escolhido, então a vaga ficava muitas vezes, escondidinha para chegar naquele profissional. A direção xingava muito quando a gente ficava mal classificada: “Mas como quando eu vou esconder essa vaga até chegar no seu número?” Brigava porque ia ter que ficar pondo uma viseira para fingir de bobo, para não colocar aquela vaga lá. Era um colegiado ativo, que estava junto, caminhava junto com a escola. Era assim, todo mundo andava na mesma direção, isso é interessante. (Benvinda)

Duas professoras ressaltaram a importância dessa parceria entre escola e comunidade nas decisões relativas à instituição escolar e à vida escolar do aluno.

Eu acho que a escola deve funcionar assim, com os pais ajudando, isso é muito importante, porque se os pais não estiverem muito entrosados com a escola, eles não vão poder ajudar os filhos em nada não ou muito pouco os eles vão ajudar. Esse colegiado ajudava bastante tanto para a escola como para os alunos. (Solange)

Porque eu acho que o ideal é isso, eu acho que todo mundo, a comunidade da escola, os profissionais, a direção pedagógica, o colegiado, eles caminham no mesmo rumo. Não é cada um para um lado, então se um tem uma opinião e o outro é divergente, bom que enriquece, mas chega a um consenso, discute até chegar em um consenso. (Benvinda)

Todas as entrevistadas ressaltaram o papel ativo do colegiado no apoio à direção, para a definição do trabalho a ser desenvolvido pela escola. Segundo as mesmas, o órgão deliberava a respeito de questões relacionadas a eventos a realizar, reformas do prédio, uso de verbas, situação de alunos, dispensa de profissionais e outras necessidades mais voltadas para o andamento administrativo da escola.

Quatro professoras, disseram que nem sempre era possível participar das reuniões do colegiado, porque essas aconteciam à noite, período destinado a cuidar dos filhos, do marido, da casa, além do planejamento e correção de atividades dos alunos. Duas professoras disseram que não se envolviam com o órgão porque estavam mais voltadas para o trabalho de regência de classe, sendo que uma delas ressaltou que tinha dificuldades para se manifestar em reuniões, devido à timidez.

Apesar de todas as entrevistadas afirmarem que, nos dias seguintes às reuniões do colegiado, eram feitos repasses de suas deliberações e que as mesmas eram, em sua maioria, implantadas na escola, duas professoras não conseguiram estabelecer relação entre as decisões do colegiado e a sala de aula.

Duas delas afirmaram que participaram do colegiado e consideraram proveitosa sua atuação. A professora Solange disse que foi membro do colegiado como mãe de aluno e que sentia que as opiniões e sugestões dos pais eram respeitadas. Nesse sentido, a professora Carminha assim se manifestou:

Eu participei, era bem concorrido mesmo! Falava-se em todo o tipo de problema que a escola tinha, os desejos dos alunos, dos professores, os pais, muitos colocavam o modo de pensar, o que estava certo, o que não estava. A maioria dos pais comparecia às reuniões, dava sugestões. Havia uma liberdade. Eu gostava. (Carminha)

A Diretora entrevistada e duas professoras ressaltaram que, nas reuniões, eram tomadas decisões a respeito de alunos indisciplinados. A professora Carminha afirmou que,

na maioria das vezes, as reuniões do colegiado implicavam mais em indisciplina, pois o rendimento de alguns alunos não era bom por causa da indisciplina. Então, era comentado, o que levava este aluno a agir daquela forma, o que os pais poderiam fazer, o que a escola poderia fazer, até quando a escola era responsável, até onde era a responsabilidade dos pais, dos professores, de toda a comunidade. Eu acho que houve uma melhora, o colegiado discutia problemas de conteúdo, o que fazer para um melhor rendimento dos alunos. (Carminha)

Em casos em que a escola não conseguia que o aluno se adaptasse às suas normas disciplinares, o colegiado referendava decisões que implicavam transferência desses alunos, como pode ser percebido através da fala da professora. Segundo Benvinda,

naquela época, o aluno nunca poderia ficar sem escola, então a família era chamada e era discutido assim: quem sabe um ambiente novo, uma escola nova seria um ideal de adaptação para ele.” (Benvinda)

O depoimento da Diretora confirma essa e outras práticas destinadas a garantir a disciplina na escola:

Eu nunca expulsei menino da escola. Quando não estava dando certo, chamava os pais e falava assim, “talvez seu filho não está gostando da escola, não está se ambientando na escola, então quem sabe se o senhor pedir transferência para outra escola, ele se adapta melhor”. Nunca suspendi menino de aula, eu não, ele achava bom, eu ia suspender, ele ia, ficava na rua, e o pai pensando que ele estava na escola. Não suspendia, chamava o pai. Então, a escola tem que trabalhar junto com a família. A família tem que saber o comportamento do aluno dentro da escola! E eu também tenho que saber como é que o aluno vive na casa dele. (Amélia)

Todos esses depoimentos refletem a abordagem de Contreras (2002), porque mostram que a escola foi construindo uma autonomia em relação às normas de convocação de profissionais da SEE/MG e, também, uma autonomia para buscar estratégias para realizar melhorias na escola.

É possível associar a afirmação de Benvinda, sobre a importância de profissionais, pais e alunos, caminharem em uma mesma direção, com as idéias de Contreras (2002), a respeito da necessidade de a escola aliar suas pretensões educativas com os interesses da comunidade.

No sentido abordado por Leroy, o colegiado, através de suas reuniões na escola, “ia propiciando aos profissionais e à comunidade escolar um aprendizado, em termos de organização de forças sociais”. (LEROY, 1985, p. 163).

Por outro lado, para garantir a coesão de idéias para a tomada de decisões, algumas vezes, eram eleitos como representantes dos pais algumas professoras que tinham filhos na escola, o que implicava diminuição do número de representantes da comunidade e aumento de representantes dos profissionais no colegiado.

Nesse sentido, como a própria autora alertou, uma vez que “a sociedade não estava habituada à vivência democrática” (LEROY, 1987, p. 160), como mostraram os depoimentos, o colegiado apenas referendava as decisões, muitas vezes tradicionais e excludentes, tomadas pela direção e pelo grupo de profissionais da escola.

Duas professoras afirmaram que, no início, o colegiado era concorrido, mas que, com o passar do tempo, ele foi se esvaziando. As justificativas encontradas pelas entrevistadas apontam para causas internas e externas à instituição escolar:

O colegiado, no início, eu me lembro que a gente tinha muito envolvimento, mas depois, este envolvimento foi diminuindo, então, a Diretora da escola, para pegar algum membro para o colegiado, era a laço, porque o pessoal sempre estava querendo algum retorno: “Ah, eu vou ter dia na casa? Vou ter isso? Vou ter

aquilo?” Havia essa discussão, quem ia mais mesmo era o pessoal da equipe administrativa, inclusive os pais que eram chamados para assinar aqueles papéis, pegava os pais a laço para poder assinar. Acho que esvaziou por falta de interesse ou porque a gente viu que as coisas que a gente propôs não deram um resultado final. (Júlia)

No começo tinha o colegiado. Depois foi esfriando. A gente, que era de primeira à quarta, não participava muito. Eu acho que esfriou por causa da agitação da vida das pessoas. A modificação da vida de todos foi fazendo as pessoas se desligarem, devido a muitos compromissos que as pessoas assumiram. Então, as pessoas foram parando de participar e foram deixando de lado. (Solange)

As explicações dadas por Júlia para o esvaziamento do colegiado podem ser associadas às afirmações de Contreras, uma vez que o colegiado deveria se constituir num espaço para o desenvolvimento de uma “voz própria” (CONTRERAS, 2002, p. 225), tanto dos profissionais, quanto da comunidade, para determinar a função educativa da instituição. Apesar da heterogeneidade de opiniões da comunidade e dos profissionais, conforme afirmou Benvinda, tentava-se chegar a um consenso, entretanto, como pode ser percebido nos depoimentos, muitas vezes, o colegiado apenas referendava decisões já tomadas pela escola.

À medida que isso acontecia e que as tarefas das pessoas na luta pela sobrevivência foram aumentando, as reuniões foram se esvaziando. Afinal, como afirma Leroy, as pessoas não se envolveriam no colegiado caso fossem atribuídas a elas apenas “responsabilidades menores”. (LEROY, 1987, p.163).

A expressão “pegar os pais a laço para assinar”, usada por Júlia, mostra que, na prática, não foi possível, à SEE/MG, impedir que os membros do colegiado se sentissem como “bodes expiatórios” (RODRIGUES, 1983 a, p.1), como temia o Superintendente Educacional.

Como destaca Contreras, “a inovação na educação depende de fatores da cultura institucional” (CONTRERAS, 2002, p.233) e como a escola já tinha, com o CPA, a prática de buscar a comunidade para referendar suas decisões e conseguir apoio e recursos financeiros para seus empreendimentos, isso dificultou a implantação do colegiado de acordo com as diretrizes da SEE/MG.

5.3. O Plano Mineiro de Educação, seus Programas e Projetos

No Plano Mineiro de Educação foram expressas as concepções fundamentais que nortearam a “Proposta Educação para a Mudança”. Várias expressões presentes no Plano Mineiro de Educação, como “justiça social, atendimento a todos”, “acesso ao saber universal em articulação com o universo cultural e lingüístico local” e “a educação deve ser para o

diálogo” estavam de acordo com a expectativa de fazer a educação contribuir para o estabelecimento de uma sociedade democrática. Encarada como “necessidade histórica e social”, a educação deveria propiciar “ao homem ver, compreender e interpretar a realidade” (MINAS GERAIS, 1984 a), a fim de transformá-la.

No Plano Mineiro de Educação, a função da escola foi assim definida:

Que se desenvolva uma ação educativa capaz de conduzir o indivíduo à realização de um projeto existencial, centrado em idéias comunitárias e que seja capaz de despertar o homem para o agir crítico, permitindo-lhe, conservadora ou inovadoramente, um controle ativo sobre o seu meio ambiente. (MINAS GERAIS, 1984 a)

O Plano apresentou as cinco linhas diretrizes, em consonância com as concepções fundamentais da proposta. Para cada uma das seguintes diretrizes, foram também estabelecidos os objetivos e estratégias: a) erradicação do analfabetismo; b) revitalização da educação no meio rural; c) fortalecimento da educação pré-escolar; d) redimensionamento de uma política de educação especial; e) revitalização da relação educação e trabalho.

A partir do Plano Mineiro de Educação, foi elaborada a Programação da Secretaria de Estado da Educação para o período 1984/1987, a qual apresentava quatro programas básicos, cada um com seus projetos específicos, dos quais serão abordados neste trabalho o Programa de Apoio às Ações Educativas e a Proposta de Alfabetização para a faixa de 7 a 14 anos, que tiveram maior reflexo na instituição pesquisada e na vida de seus professores. O Programa de Renovação da Prática Educativa, composto pelos Projetos “Implementação da Ação Colegiada” e “Apoio à Ação Colegiada”, que também integravam o Plano Mineiro de Educação, foram analisados juntamente com a proposta de gestão democrática da educação.

5.3.1. Programa de Apoio às Ações Educativas

Esse programa, integrante do Plano Mineiro de Educação para o quadriênio 1984/1987, era constituído de três projetos: Expansão de Ofertas Educacionais, Assistência ao Educando e Reorganização Administrativa. Esse último projeto não será detalhado nesta pesquisa, porque não atingiu diretamente a dinâmica interna da escola analisada, pois estava mais ligado à organização interna da SEE/MG e das Delegacias Regionais de Ensino.

5.3.1.1. Projeto Expansão de Ofertas Educacionais e Melhoria no Atendimento Escolar

Esse projeto foi lançado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em 1985, com o objetivo de promover a expansão de ofertas educacionais e a melhoria do

atendimento escolar, implementando uma política de redução das desigualdades na área da educação e de ofertas educativas, mediante a participação das comunidades, para atendimento prioritário à população de baixa renda. Realizou-se em duas etapas: uma em nível municipal e outra nas sedes das Delegacias Regionais de Ensino, em todo o Estado.

Em agosto de 1985, cada escola enviou à DRE as propostas para o plano de expansão de ofertas educacionais em 1986, envolvendo melhoria na rede física das escolas, mobiliário, cobertura de quadras, instalação de gabinete dentário, instalação de turmas de 5ª à 8ª séries, dentre outras.

Com relação ao Projeto de Expansão de Ofertas Educacionais, os atores da pesquisa ressaltaram que, devido à grande procura por vagas e à necessidade de atender também de 5ª a 8ª série, a escola foi ampliada em 1975. Nos anos oitenta, a escola funcionava de 1ª a 8ª série em três turnos, tendo todas as salas ocupadas por turmas que chegavam a ter, na alfabetização, 42 alunos. Desse modo, esse projeto proposto pelo I CME em 1983, não foi implantado na escola por falta de espaço físico, apesar da procura por vagas ser intensa. Segundo a Diretora entrevistada,

todo mundo queria botar os meninos lá na escola. Porque era uma escola, senão fosse a melhor, pelo menos é o que a gente conseguiu. Até hoje, foi a melhor escola que teve. Eles é que falam. Enquanto tivesse vaga, eu atendia, pobre, rico, de São Paulo, do Rio de Janeiro, de qualquer lugar, tinha vaga, aceitava, não tinha vaga, não aceitava. Nem o filho do presidente. (Amélia)

A ampliação do número de vagas na escola aconteceu através da criação de anexos, sendo o primeiro criado no Bairro Cidade Verde, em 1983, para atender aos filhos dos funcionários da FIAT que tinham se mudado para a cidade. O anexo da Cidade Verde funcionou com turmas de 1ª a 4ª séries, até 1985, sendo depois transformado na Escola Municipal Hercílio do Espírito Santo e, em 2006, o prédio da escola foi cedido à Polícia Militar para instalação do Colégio Tiradentes. Uma das professoras começou a trabalhar na escola, atuando nesse Anexo.

Outro anexo da Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena foi criado no Bairro Cachoeira e funcionou de 1983 a 1985, quando foi transformado na Escola Estadual Newton Amaral Franco.

Em 1986, com o fim da turma de Educação Pré-escolar, a sala disponível foi ocupada por uma turma de CBA I.

5.3.1.2. Projeto Assistência ao Educando

Esse projeto envolveu ações voltadas para a saúde e alimentação dos educandos:

- Saúde Escolar: para prestação de assistência médica geral, oftalmológica e odontológica aos alunos, em ação integrada com a Secretaria de Estado da Saúde, órgãos previdenciários e outras instituições;
- Alimentação Escolar: Objetivou garantir a alimentação escolar aos alunos da rede pública estadual e municipal. Além da distribuição de gêneros alimentícios para a escola, envolveu o Programa de Produção de Alimentos, o qual buscava alternativas para a escassez de alimentos a nível local, através do envolvimento das Prefeituras Municipais. O subprojeto de “Apoio logístico às escolas estaduais” visava o repasse às Caixas Escolares de recursos financeiros destinados à manutenção e criação de novas condições administrativas, para prestar melhor assistência material ao aluno.

Ao avaliar o Projeto de Assistência ao Educando, todas as entrevistadas ressaltaram sua importância e comentaram sua contribuição no sentido de melhorar a merenda escolar e as condições financeiras das Caixas Escolares, além de possibilitar atendimento odontológico aos alunos.

Com relação à merenda escolar, a Diretora destacou as dificuldades pelas quais a escola passava, antes do projeto:

O Estado mandava verba no final do ano, uma porcaria para a Caixa Escolar. [...] Aquelas “coisas” que eles mandavam eram todas velhas, tudo vencido e a gente não tinha jeito nem de aproveitar. Então, o que a gente fazia? Comunidade: o açougueiro, o abatedouro e outros. Com as contribuições, a gente fazia a merenda das crianças, os professores também almoçavam ou jantavam lá. (Amélia)

Tanto as professoras, quanto a especialista comentaram sobre a qualidade da merenda. Uma das professoras disse que, mesmo com o projeto, a escola continuou contando com a colaboração da comunidade.

A merenda era muito gostosa, muito bem feita e os alunos que tinha condições doavam, tinha aquela “campanha da formiguinha”, cada um levava uma batata, uma cenoura, ovos, cada um levava o que tinha e as cantineiras faziam a merenda para todos. Não tinha diferença, era merenda era igual para todos. Bastava que a criança quisesse, todos podiam merendar. (Iria)

A professora Solange destacou a importância do projeto para o desempenho escolar dos alunos:

Foi muito bom porque muita criança não tinha como comprar material e, com esse projeto, o material didático ajudou bastante. Principalmente para os mais carentes, eu acho ajudou bastante mesmo! Merenda também, até hoje ainda tem criança que vai à escola, muitas vezes, por causa da merenda. Eu acho essa assistência facilitou o interesse e a aprendizagem do educando. (Solange)

O Projeto de Assistência ao Educando ajudou a escola e a seus alunos, mas não foi suficiente para atender às necessidades da clientela proveniente das classes populares, que crescia, ano a ano, em Betim e na E. E. C. A. P.

Com relação ao atendimento odontológico, duas professoras comentaram sobre o trabalho com os alunos. Uma delas afirmou que

Para a assistência da odontológica, lá no Afonso Pena, foi montada a sala dos dentistas para atender aos alunos. Os alunos de oitenta para trás, tinham tantos dentes podres, tudo cariado, tudo estragado! Aí, começaram a ensinar a escovar com o creme dental e passavam flúor. Tinha aluno que nunca tinha usado o creme dental. Eu lembro de um aluno lá que um colega professor deu a ele de presente um creme dental, no final do ano, por ter tirado a melhor nota e ele ficou muito feliz! (Benvinda)

A mesma professora comentou, ainda, sobre os motivos para a retirada da sala do dentista da escola:

depois o pessoal achou a escola não era lugar de ter dentista, então que colocasse um posto de saúde que fosse próximo da escola, estavam fazendo a escola de tudo, a escola era um lugar de educação, então essa foi a mentalidade das pessoas que estavam analisando o projeto e aí foi tirado. (Benvinda)

A professora Carminha explicou como se deu a continuidade do atendimento odontológico aos alunos:

No que se refere à saúde bucal, de tempos em tempos, era realizada uma pesquisa sobre os problemas dentários dos alunos, alguns eram encaminhados para tratamentos em clínicas e, na escola, faziam a higienização, alunos recebiam escova e também aplicavam flúor. (Carminha)

Pelos depoimentos das entrevistadas, aqui expostos, é possível perceber a avaliação positiva do Projeto de Assistência ao Educando, principalmente no que diz respeito à merenda escolar e à ampliação dos recursos para as caixas escolares. Como causa para essa avaliação positiva, pode-se apontar a melhoria das condições de trabalho dos docentes, na perspectiva tratada por Garcia (1999), ocasionada pela melhoria no desempenho dos alunos, a qual foi favorecida pelos materiais didáticos e pelo fortalecimento na merenda escolar.

O Projeto de Assistência Odontológica também foi avaliado positivamente, sendo que as entrevistadas consideraram válido o trabalho educativo voltado para a higienização bucal. A única crítica feita ao projeto, relatada pela professora Benvinda, pode ser entendida como uma reclamação dos professores contra uma atividade que extrapolava a função educativa da escola, uma vez que o tratamento dentário está mais ligado à área da saúde. Além disso,

enquanto os alunos passavam pelo tratamento dentário, no horário das aulas, deixavam de participar das atividades desenvolvidas por sua turma, o que implicaria necessidade de um atendimento diferenciado para ele. Esse atendimento extra que o professor precisaria dar ao aluno acarretaria numa sobrecarga de atividades, no sentido tratado por Contreras (2002).

5.3.2. Proposta de Alfabetização para o Estado de Minas Gerais:

A Secretaria Estadual de Educação antecipou-se ao I Congresso Mineiro de Educação e traçou a concepção geral que deveria orientar o ensino na rede pública estadual:

A escola deverá transmitir a todos que a ela tenham acesso, sem discriminação, o saber universal, ou seja, o saber historicamente acumulado, necessário à formação dos cidadãos. Desta forma, todo o ensino apresentado pelo Estado deve ter o melhor nível de qualidade que puder oferecer, independentemente da classe social atendida. Este caráter da universalidade exige do Estado uma ação comprometida com os interesses de toda a população, eliminando a acepção elitizante ainda arraigada à educação. Neste sentido, o caráter da universalização não se reveste de pura expansão das oportunidades educacionais, mas exige o atendimento a todos, respeitando-lhes os valores, respondendo-lhes aos anseios, permitindo-lhes desenvolver dentro do universo cultural e lingüístico local a articulação desse universo como o saber universal. (MINAS GERAIS, 1984 a, p. 3-4).

O I CME definiu que a Alfabetização deveria ser a prioridade educacional de todos os municípios do Estado, destacando a necessidade de um compromisso político que deveria ir muito além da mudança de métodos ou conteúdos programáticos dos currículos, direcionando a prática educativa e ação pedagógica a favor do atendimento “não só da população periférica, que se encontra dentro do sistema formal de ensino, mas também, da integração dos chamados alunos especiais às turmas de ensino regular” (MINAS GERAIS, 1984 h, p. 5).

A denominação “população periférica da escola” foi dada aos alunos provenientes das classes sociais e economicamente desfavorecidas. No “Documento da Educação para a Mudança” foi proposta uma modificação no conceito de “alunos especiais”, os quais foram definidos como “portadores de uma deficiência em relação a um determinado tipo de escola que está totalmente desvinculada e distante da vida que eles vivem e valores que elegem.” (MINAS GERAIS, 1984 h, p. 6).

O Plano Mineiro de Educação teve como fundamento a teoria de Paulo Freire, definindo a alfabetização como “o domínio real da língua pátria e, ainda, como instrumento de comunicação e participação do cidadão na cultura e na vida social e política³⁵” (MINAS

³⁵ A alfabetização, para Paulo Freire, é uma qualidade da consciência humana, bem como o domínio de certas habilidades. O autor acredita que o papel do alfabetizador é entrar num diálogo com as pessoas, a respeito de temas que tenham a ver com as situações concretas e experiências de vida que fundamentam suas vidas diárias. A alfabetização, nesse sentido, está fundamentada em uma visão do conhecimento humano e da prática social

GERAIS, 1984 a, p. 6). Desse modo, a política de alfabetização prevista no Plano Mineiro de Educação foi elaborada, buscando a “reconquista do vínculo original entre escola pública e o direito de todo cidadão ao saber”. (MINAS GERAIS, 1984 a, p. 6).

Nessa perspectiva, o currículo foi entendido como a instância de concretude da proposta de educação para a mudança, constituindo-se numa referência de toda a prática pedagógica voltada para a formação do cidadão. A reorganização curricular proposta visava

o desenvolvimento de um currículo escolar que ofereça uma formação básica unificada, de boa qualidade, a todos os educando, capaz de habilitá-los para as etapas subsequentes da educação escolar, bem como para sua preparação visando ao exercício pleno da cidadania. (MINAS GERAIS, 1984 b, p. 8)

Essa perspectiva de reorganização curricular estava de acordo com a filosofia da proposta, a qual definia que

a finalidade do ensino de todos os níveis e graus não deve ser exclusivamente o desenvolvimento das aptidões intelectuais, porém, o desenvolvimento das aptidões físicas, manuais e artísticas, levando em conta que é preciso trabalhar com o aluno em toda a sua inteireza – a afetividade, a percepção, a expressão, a sensibilidade, a criatividade, a crítica, a imaginação, a fantasia. (MINAS GERAIS, 1984 b, p. 8)

Desse modo, os programas deveriam estar voltados para a realidade, considerando os interesses individuais e sociais e a evolução do mundo e do conhecimento. De acordo com os pressupostos da proposta, o currículo deveria focalizar o indivíduo e seu potencial e adotar meios capazes de tornar o ensino concreto e inspirador.

Nesse sentido, o horizonte político da proposta educacional se delineou, definindo que “a quem ensinar e para que educar é que deve direcionar a competência técnica, ou seja, o como ensinar” (MINAS GERAIS, 1984 h, p. 6).

Essas diretrizes espelhavam a preocupação da SEE/MG em fazer com que o processo de transmissão-assimilação do saber elaborado “instrumentalizasse os alunos para a prática social mais ampla” (OLIVIEIRA, 1985, p. 7), enfatizando o “caráter político da alfabetização e da prática pedagógica e o compromisso do professor com as classes populares” (CANDAU, 1987 a).

que reconhece a importância de se usar o capital dos oprimidos para autenticar as vozes e modos de conhecimento que eles usam para negociar com a sociedade dominante. O objetivo da alfabetização é dar aos estudantes e adultos da classe trabalhadora as ferramentas de que necessitam para resgatar suas próprias vidas, suas histórias e suas vozes. Para Freire, os alunos precisam ser capazes de codificar suas próprias realidades de vida antes que possam entender as relações de dominância e poder que existem fora de suas experiências mais imediatas. Nessa perspectiva, a relação entre professores e alunos deve ser mediada por formas de discurso e conteúdo enraizados no capital cultural dos alunos, que seria problematizado através de diálogo crítico. Desse modo, os alunos devem aprender a falar com suas próprias vozes, basear-se em suas próprias experiências e produzir textos de sala de aula que reflitam as questões sociais e políticas que são importantes para a vida. (FREIRE, 2006)

O Plano Mineiro de Educação definiu estratégias para erradicação do analfabetismo de adultos e de crianças, mas este trabalho trata apenas daquelas voltadas para a alfabetização da população de 7 a 14 anos:

- sensibilização do professorado para os novos caminhos e função da alfabetização;
- revisão dos objetivos, métodos e técnicas de ensino, tendo em vista as diferenças individuais e origens sociais dos alfabetizandos;
- identificação de pesquisas e experiências bem sucedidas de alfabetização e estímulo e divulgação para sua utilização, acompanhamento e avaliação;
- formação de equipes de alfabetização constituídas de especialistas e professores regentes aos níveis central, regional e local;
- organização de turma em fase de alfabetização, não ultrapassando 25 alunos;
- extensão do tempo diário de permanência na escola, na fase de alfabetização para cinco horas, eliminando-se os turnos reduzidos;
- desenvolvimento de ações logísticas para a saúde, alimentação, transporte e rede física escolar.

No Programa de Alfabetização, em desenvolvimento no período, foram detectados entraves e problemas, os quais apontavam para a necessidade de uma ação reflexiva por parte dos envolvidos no processo de alfabetização. Um trecho do Plano Mineiro de Educação demonstra a preocupação da SEE/MG em fazer com que a mudança chegasse à sala de aula: “E aqui nos deparamos com um dos aspectos mais sérios a enfrentar, que é o de promover condições necessárias a mudanças, na maneira de trabalhar e na postura de cada um.” (MINAS GERAIS, 1984 h, p. 8)

A fim de viabilizar as propostas, foram implantadas ações voltadas para a melhoria da prática de professores alfabetizadores. Essas ações envolveram treinamento em serviço de professores de 1ª e 2ª séries, visando recuperar a autonomia na prática educativa do professor alfabetizador e a adequação dessa prática “à realidade de um aluno vivo”. (MINAS GERAIS, 1984 h, p. 1)

Os treinamentos enfatizaram a troca de experiências significativas de alfabetização e foram realizados em etapas. Em todos os municípios do Estado, foram realizados encontros de alfabetizadores, envolvendo professores, Supervisores, Diretores e técnicos da SEE/MG e das DREs, para reflexão sobre a prática, a política de alfabetização e para troca de experiências.

Nos encontros, foi enfatizada a necessidade de envolvimento de todo o pessoal da escola, principalmente o Diretor e os especialistas³⁶, no processo de alfabetização.

Os professores alfabetizadores foram convidados a participarem ativamente, com a SEE/DRE, desde o momento do planejamento dos encontros até sua realização e avaliação. Os professores alfabetizadores detentores de uma prática bem sucedida foram os docentes dos treinamentos.

Nos encontros de treinamentos e socialização de experiências, foram identificadas experiências significativas desenvolvidas na área de alfabetização. Essas experiências foram divulgadas nos cursos e através de Boletins Informativos e do Jornal da Educação, a fim de contribuir para a reelaboração e/ou incorporação dessas experiências à prática pedagógica dos professores mineiros.

Do “Programa de Alfabetização na faixa etária de 7 a 14 anos” constam dois projetos que serão analisados a seguir.

5.3.2.1. Projeto de Iniciação Escolar

Na impossibilidade de implantar rapidamente o Pré-escolar em todo o Estado de Minas Gerais, na época, foi apresentado, como proposta alternativa, o Projeto de Iniciação Escolar.

Proposto pela primeira vez em 1984 e regulamentado pela Resolução n. 6398/87 (MINAS GERAIS, 1984 g), seu objetivo foi promover a socialização de crianças da periferia, que não tiveram oportunidade de matrícula em classes de pré-escolar. Consistiu na organização de turmas de iniciação escolar para candidatos à matrícula inicial no CBA, que não freqüentaram a pré-escola. As turmas funcionaram nas férias, no mês de janeiro, e eram constituídas por, no máximo 30 e, no mínimo, 25 alunos. Foi desenvolvido através de uma carga horária semanal de 20 horas.

O projeto visava oferecer aos alunos que não freqüentaram a pré-escola um período escolar de 60 dias, destinado a iniciá-los em atividades de preparação para a alfabetização.

Numa visão otimista da realidade, a SEE ressaltou que o projeto impulsionaria os pais a pleitearem, junto ao poder público, a pré-escola regular para seus filhos, levando “o Estado a assumir rapidamente toda essa clientela” (MINAS GERAIS, 1984 h, p. 8).

³⁶ Os especialistas eram profissionais da educação que exerciam atividades não docentes na escola: o Supervisor Pedagógico e o Orientador Educacional

A respeito dos projetos do Plano Mineiro de Educação, as entrevistadas informaram que não aconteceu o Projeto de Iniciação Escolar na escola e justificaram dizendo que muitos alunos já chegavam à 1ª série preparados pela Pré-escola e que elas mesmas faziam o trabalho de alfabetização, dando assistência individual, no decorrer do ano, às crianças que ainda não sabiam ler e escrever.

Além disso, a escola teve turmas de Pré-escolar no período de 1982 a 1985, as quais preparavam parte dos alunos que ingressavam na 1ª série.

5.3.2.2. Projeto Implementação do Ciclo Básico de Alfabetização

A proposta desse projeto, baseada no exemplo do Estado de São Paulo, foi motivada pela constatação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais de que a seriação, na 1ª e 2ª séries, contribuía para os altos índices de repetência e evasão, uma vez que se constituía numa barreira para as crianças, devido aos objetivos estanques de cada série e à heterogeneidade do grupo de alunos atendidos.

Caracterizado como experiência pedagógica, o Ciclo Básico de Alfabetização seria desenvolvido em dois anos letivos, aglutinando os objetivos e as atividades da 1ª e 2ª séries do 1º Grau. Em orientação dada às escolas estaduais quanto à implantação do CBA³⁷, a Secretaria de Estado da Educação afirmou que o projeto originou-se na revisão da prática educativa desenvolvida nas primeiras séries do 1º Grau.

Segundo a SEE/MG, a proposta visava não apenas reduzir a evasão e a repetência nas duas primeiras séries, mas buscava uma melhoria na qualidade do processo de alfabetização, na medida em que “dava liberdade à escola para se estruturar pedagogicamente, legitimando alternativas de solução mais adequadas à sua realidade.” (MINAS GERAIS, 1984 h, p. 9).

O CBA foi implantado em 1985, tendo como objetivo assegurar aos alunos o domínio dos processos de leitura, de escrita e das operações matemáticas em seus aspectos fundamentais, sendo que os demais componentes curriculares³⁸ seriam desenvolvidos de maneira integrada ao processo de alfabetização.

A fim de sensibilizar e esclarecer sobre a mudança na perspectiva da alfabetização, antes da implantação do CBA, a SEE/MG divulgou informações através de reuniões e

³⁷ A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização foi definida pela Resolução n. 5.231, de 6/12/1984 (MINAS GERAIS, 1984 i) e pela Instrução nº. 006/84, que orienta as escolas estaduais quanto à instituição do Ciclo Básico de Alfabetização (MINAS GERAIS, 1985 b).

³⁸ Educação Física, Educação Artística, Ensino Religioso, Integração Social, Iniciação à Ciência e Programas de Saúde eram os componentes curriculares além de Língua Portuguesa e Matemática.

palestras na SEE/MG e houve publicação de cartas do Superintendente Educacional aos professores ³⁹, na Revista *Amae Educando*. Durante o processo de implantação do CBA, além da divulgação dos instrumentos legais, a Secretaria da Educação viabilizou cursos, palestras e as Inspetoras Escolares iam às escolas dar esclarecimentos.

A Resolução n. 5.231/84, de 06/12/1984 definiu que os professores que iriam trabalhar com as turmas do CBA deveriam ser escolhidos considerando “a experiência docente nas séries iniciais do 1º Grau, o interesse manifestado em reger turma de alfabetização e a possibilidade de permanecer na regência da turma durante todo o Ciclo Básico” (MINAS GERAIS, 1984 i). Entretanto, nenhuma turma da Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena ficou dois anos com a mesma professora, conforme previa a Resolução. As docentes que trabalharam com o CBA foram aquelas que já atuavam com as turmas de 1ª série da escola, as quais não continuaram o trabalho com os alunos no CBA C.

A Instrução nº. 006/84 (MINAS GERAIS, 1985 a) ressaltou que o professor regente das turmas de CBA deveria receber especial atenção dos órgãos da administração do ensino:

A estes professores serão oferecidas oportunidades de aperfeiçoamento através de cursos, reciclagens⁴⁰ e outras condições de trabalho, como distribuição de material didático-pedagógico e atribuição de turmas nos turnos mais requisitados. (MINAS GERAIS, 1985 a)

A Instrução nº. 006/84 destacou que o CBA deveria contar também com espaço físico adequado, material didático e textos, documentos e orientações para os professores. Ao diretor da escola, cabia a criação de condições indispensáveis ao êxito da proposta como organizar do calendário escolar, propiciar momentos para o planejamento curricular, garantir espaço adequado às turmas, distribuir materiais didáticos e divulgar textos e orientações oficiais junto aos professores.

De acordo com Barbosa,

a organização e o funcionamento da escola, no atendimento à construção do CBA, não poderiam prescindir da participação dos pais de alunos, devendo a direção da escola do Colegiado promover encontros e reuniões com os mesmos para a divulgação e esclarecimento daquela alternativa de alfabetização. (BARBOSA, 1991, p. 148)

Além disso, as turmas do CBA deveriam receber grande apoio dos serviços de Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica.

³⁹ RODRIGUES, Neidson, Carta aos professores alfabetizadores do Estado de Minas Gerais. **Amae Educando**, Belo Horizonte, n. 161, p. 13-14, mar. 1984.

RODRIGUES, Neidson, Educação e mistificação ou... sonhos perdidos. **Amae Educando**, n. 156, p. 17-19, ago. 1983, p. 17-19.

⁴⁰ Nos anos oitenta, o termo reciclagem de professores era usado para designar cursos e demais momentos de formação para aperfeiçoamento dos profissionais da educação.

O Ciclo Básico, estratégia de alfabetização centrada no aluno e na valorização do professor, deve ser o ponto de partida da renovação da prática educativa. Aos especialistas cabe assumir com o professor a tarefa de alfabetizar, num processo participativo e dinâmico, procurando juntos alternativas para questões surgidas no decorrer do trabalho. (MINAS GERAIS, 1985 a)

De acordo com a Instrução nº. 002/85, de 27/12/1985 encaminhada às escolas pela Superintendência Educacional, os programas de ensino, o planejamento de atividades e os procedimentos didáticos seriam de responsabilidade dos professores e especialistas envolvidos com o CBA, devendo haver um planejamento, no sentido de garantir um trabalho pedagógico significativo:

Ensinar bem todos os conteúdos curriculares, garantindo aos alunos o acesso ao conhecimento sistematizado, vinculando o pensamento e o fazer em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de reflexão, a da análise e a da crítica; e, ainda, possibilitar ao aluno a vivência da prática democrática, através de sua participação ativa e organizada no próprio processo. (MINAS GERAIS, 1985 e, p. 76)

Para tanto, foram definidos os Objetivos Fundamentais do Ciclo Básico de Alfabetização e criados instrumentos oficiais de registro de avaliação⁴¹, visando garantir a unidade da vida escolar dos alunos de toda a rede estadual de ensino. A fim de retratar de modo claro o processo de aprendizagem dos alunos e não apenas os resultados finais, os registros deveriam ser descritivos.

Durante o processo de implantação do CBA, a SEE/MG tentou estimular as escolas para que as mesmas comesçassem a elaborar, de uma forma mais sistematizada e participativa, o seu Plano Global de Atividades⁴². Para elaboração do mesmo, a SEE/MG estabeleceu uma semana de planejamento no Calendário Escolar, mas o Plano Global de Atividades poderia ser elaborado também em outras épocas do ano, de acordo com decisões das escolas. O planejamento curricular deveria ser elaborado pelos profissionais de cada escola e deveria caracterizar-se como atividade dinâmica e mutável, focalizando a vida das pessoas em um mundo sempre em mudança, conforme pode ser observado através da seguinte afirmação:

O encaminhamento que se deu à questão curricular exige que o currículo escolar seja objeto de constante debate e que as escolas se organizem de forma a propiciar um planejar e replanejar contínuo, envolvendo todos que partilham, quer como sujeito, quer como agente do processo de educação para a mudança. (MINAS GERAIS, 1984 b, p. 9)

⁴¹ Instrução n. 001/1985: Orienta as escolas estaduais quanto ao processo de avaliação da aprendizagem no Ciclo Básico de Alfabetização. (MINAS GERAIS, 1985 e)

Instrução n. 002/85, de 28/12/1985: altera a Instrução n. 001/85. (MINAS GERAIS, 1985 f)

⁴² Para elaboração do Plano Global de Atividades, a SEE/MG enviou a escola o material “Subsídios para o planejamento curricular do CBA”, contendo: fatores significativos no processo ensino-aprendizagem, definição de objetivos e seleção de conteúdos, além de aspectos legais. (MINAS GERAIS, 1987 a)

O objetivo desse Plano era o de repensar a proposta de alfabetização desenvolvida na escola e direcionar tanto a prática educativa, os projetos político-pedagógicos, quanto a estrutura e o funcionamento da instituição escolar. Desse, modo, pretendia-se que a escola assumisse sua função social e política junto aos alunos das camadas populares nela matriculados, possibilitando-lhes o acesso e o domínio do saber historicamente produzido, ao mesmo tempo em que ocorreria uma organização e sistematização dos conhecimentos trazidos por eles de fora do espaço escolar.

A escola deveria habilitar o educando para operar com instrumentos necessários à sua vida profissional, social, política e cultural. O aluno deveria adquirir algumas habilidades simples e fundamentais, tais como: saber ler e escrever, operar com cálculos matemáticos, saber identificar, analisar e compreender a organização do espaço geográfico, identificar, analisar, compreender e transformar o espaço histórico em que está inserido, conhecer os meios de produção de novos conhecimentos, desenvolver habilidades físicas e outros hábitos e atitudes essenciais a uma vida digna na sociedade. E, para isso, era preciso um planejamento cuidadoso...

Nessa perspectiva, o professor, além de ser transmissor do saber já produzido e promotor da capacidade de produção e desenvolvimento de novos conhecimentos, deveria:

estar pronto a exprimir o melhor de si, desenvolvendo em si mesmo os hábitos da criação, da imaginação, do empenho construtivo numa série de atividades que incluíam a abordagem da realidade em várias perspectivas a começar da realidade próxima à comunidade escolar, e o modo de trabalhar junto com o aluno. (MINAS GERAIS, 1984 b, p. 9)

Com o Plano Global de Atividades⁴³, pela primeira vez, em Minas Gerais, as escolas foram convocadas a produzir seu próprio plano de trabalho, considerando suas condições e necessidades e expressando sua autonomia e responsabilidade.

Uma vez que a concretização dos programas de ensino está diretamente ligada ao trabalho cotidiano do professor, esse foi um dos tópicos do roteiro de entrevista.

Apesar de estarem cientes de que a SEE/MG estava propondo que os profissionais fizessem, a partir de discussões coletivas, mudanças no currículo desenvolvido na escola, todas as entrevistadas ressaltaram sua preocupação com o cumprimento do Programa de Ensino de 1º Grau, de 1973⁴⁴, o qual foi considerado por elas como uma diretriz capaz de favorecer um ensino de qualidade. Esse Programa de Ensino era estudado pelas professoras,

⁴³ As discussões e os materiais produzidos durante a preparação do Plano Global de atividades serviram de ponto de partida para a elaboração do Programa de Ensino de Pré-Escolar e 1º e 2º Graus, em 1986. Sobre esse Programa de Ensino, ver sub-capítulo 5.4 desta pesquisa.

⁴⁴ MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Ensino de Primeiro Grau: primeira à oitava série**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1973.

as quais faziam, juntamente com a Supervisora Pedagógica e a Orientadora Educacional, o planejamento do trabalho a ser realizado. Todas as entrevistadas afirmaram que esse Programa trazia “o básico” para o trabalho e que elas o enriqueciam, realizando atividades voltadas para o alcance de objetivos definidos coletivamente por elas e para a formação humana dos alunos.

Pelo exposto nos depoimentos, foi possível perceber que, ao invés de aproveitarem os momentos de planejamento para elaborar coletivamente uma nova proposta curricular, a equipe de profissionais optou por continuar usando, basicamente, o Programa de Ensino de 1973, com o qual já estavam habituadas, ou seja, insistiam em trabalhar com um currículo desatualizado. Isso corrobora a afirmação de Esteve:

A mudança acelerada do contexto influi fortemente no papel a ser desempenhado no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a estas mudanças, nem todas as autoridades tenham traçado estratégias de adaptação. (ESTEVE, 1999, p. 100)

Como estratégia de adaptação, a SEE/MG propôs que as escolas elaborassem um novo currículo, adequado ao novo contexto e à nova clientela. Para tanto, deveriam ocorrer discussões durante o horário de trabalho dos profissionais, entretanto, a equipe da Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena não fez alterações no conteúdo e na forma de planejamento.

Em relação à proposta de trabalhar a partir da realidade do aluno, duas professoras apresentaram opiniões diferentes. Júlia analisou a questão sob dois ângulos: o do conteúdo a ser trabalhado e o do trato com o aluno.

Na década de oitenta, já existiam livros didáticos, mas a gente procurava inventar situações do dia-a-dia: “Fui aonde? Fui ao Bar do Zé... Fui ao mercadinho do Nhô e comprei não sei o quê...” Então, a gente tinha essa preocupação em adaptar o ensino ao que a gente estava vivendo no momento. Com relação à realidade da criança, ela é muito transparente, ela te conta as coisas, muitas vezes ela não conta tudo, porque a mãe não deixa mas, muitas vezes, ela conta através das atividades, das estratégias, das brincadeiras e a gente sabia do nível sócio-econômico delas. E a gente preocupava em trabalhar e não em neutralizar esse menino, se ele não conseguia, se ele não dava conta, a gente sempre levava em conta a realidade do aluno. (Júlia)

No tocante ao trabalho com a realidade do aluno e à formação do cidadão, a professora Benvinda afirmou que

antes era assim, existia um programa único, um plano, era um esqueleto, que todo mundo era obrigado, por exemplo: o menino que estava na primeira série, a professora tinha que dar aquilo ali, do princípio ao fim, todos aqueles conteúdos. De acordo com a necessidade do aluno, é eles entenderam assim: Você não precisava exigir muito daquele aluno, a necessidade dele era outra. O governo determinou nesse Congresso, que todo mundo deveria aprender a ser cidadão, aprender a conviver com o outro, aprender a resolver os seus problemas, definir sua meta e ir adiante. Só que a cabeça de muitos profissionais não entendeu isso. (Benvinda)

A falta de esclarecimentos sobre alguns pontos da proposta curricular para o CBA, principalmente no que diz respeito ao trabalho a partir da realidade do aluno, foi considerado pela professora Benvinda como causa para a queda da qualidade do ensino. Segundo ela,

então, parou de ter programa de ensino, parou de ter. Não tinha aquela linha que diz que tem que trabalhar de acordo com a realidade dos alunos? Aí, eles ficavam achando que, se o lugar era uma zona rural com os meninos pobres, então, tinha que trabalhar de acordo com aquele nível dos meninos e o conhecimento dos meninos ficava pobre. O Congresso de Educação deu abertura e você podia expandir da maneira que quisesse. Mas muita gente não compreendeu que tinha que partir do mesmo ponto, porque os alunos tinham que, dentro da mesma série, eles tinham que estar desenvolvendo mais ou menos o mesmo conteúdo. Como era “tem que ser de acordo com o interesse do aluno, de acordo com a necessidade do aluno, de acordo com o nível dele”, cada comunidade começou a trabalhar diferente. Eu acho que não era jogar fora o que já existia, que era bom, era acrescentar mais! Mas não, o pessoal entendeu que a gente tinha que abaixar ao nível em que o aluno se encontrava, coitadinho. Então, isso caiu muito o ensino eu acho que começou daí. (Benvinda)

Essa professora ressaltou que a falta de parâmetros, causada pela diversidade de realidades e interpretações, chegava a dificultar a inserção de alunos em outras escolas, no caso de transferência.

O depoimento de Benvinda mostra que a mesma sentiu que “suas práticas educativas habituais foram desconsideradas” (GARCIA, 1999, p. 47).

Analisando os depoimentos de Júlia, Benvinda e das demais entrevistadas, foi possível perceber que, uma vez que o grupo de profissionais continuou trabalhando com o Programa de Ensino de 1º Grau, de 1973, dentro de uma perspectiva técnica, não foi dada ênfase ao caráter crítico e transformador do processo ensino-aprendizagem, conforme pretendia a SEE/MG. Isso mostra que “a educação só pode ser reformada caso sejam transformadas as práticas educativas”, conforme afirma Garcia (1999, p. 17).

Apesar não terem incorporado à sua prática significativas modificações, todas as entrevistadas mostraram que a implantação do CBA trouxe grandes implicações para o exercício da docência. Os atores da pesquisa destacaram a forma impositiva como foi implantado o CBA e que ele não era adequado à realidade da escola.

Nós achamos que, na escola, a gente estava na frente. Nessa época, eu trabalhava como pedagoga, e nós tínhamos reuniões com o grupo de professores. toda sexta-feira. Então, nessas reuniões, a situação dos alunos era discutida no grupo, e todas as professoras tinham a liberdade de fazer um levantamento das dificuldades que elas estavam vivendo, o que elas vivenciaram na semana e dali nós fazíamos as propostas de trabalho para a semana seguinte, para o mês seguinte. Como as reuniões eram semanais, as coisas eram muito fáceis de resolver, porque a gente apresentava uma proposta de trabalho dentro da semana e, quando a gente chegava no final de semana, fazia uma avaliação. E eu trabalhava muito junto com as meninas, no sentido de olhar, de verificar fatos fundamentais, de corrigir ortografia, diariamente tinha um ditado pequenininho, para a gente verificar e acompanhar o desempenho do aluno. Onde havia dificuldades, a gente atacava naquele ponto. Na

época, eu falei para as pessoas da Superintendência irem às salas para assistir um pouco das aulas, elas foram, comentaram os bons resultados, mas disseram que estavam ali para implantar o CBA. Eu disse, então “Tudo bem! Não tem importância, o nome não importa, o importante é o resultado”. Nós aproveitamos algumas idéias do CBA, alguns registros, mas o Afonso Pena estava lá na frente. (Petrina)

Uma vez oficialmente implantado o CBA, a escola tentou criar estratégias que pudessem, de certa forma, segundo as entrevistadas, garantir a qualidade do ensino na instituição. Inicialmente, os profissionais adaptaram-se às propostas, tentando apenas mudar o nome de série para ciclo e a enturmação continuou a ser feita através da organização de turmas por níveis aproximados de desempenho.

A professora Júlia, que não trabalhou com o CBA, considerou positiva a implantação do ciclo e comentou sobre o primeiro impacto da proposta na escola:

A implantação do ciclo foi aquele alvoroço: “O que é isso? O que vai acontecer? Por que isso? Por que estão trazendo isso?” Até que a gente entendeu o que era, ninguém queria trabalhar lá no CBA, porque não sabiam direito o que era e não tinham uma explicação muito clara, não! Eu acho que, logo no início, a pedagoga também sabia mais ou menos, o pessoal da Secretaria de Educação quase não aparecia. Às vezes, a Inspetora aparecia, falava mais ou menos, mas a gente preferia trabalhar com terceira e quarta-série, porque até então o CBA era só na primeira e segunda séries. Ninguém queria ir para lá, porque ninguém estava entendendo. Depois, devagarinho, a gente foi entendendo. Aí, sim, tudo bem! Tudo ficou muito claro. A gente viu que era válido! Depois que a gente entendeu direitinho o que era o CBA, nós tivemos vários cursos, aí sim foi uma proposta válida. Eu acredito que sempre deveria ter cursos para explicar mais, porque até hoje, quando você fala em **ciclo**, tem gente que fica assim: “Que é isso?” Quase ninguém entendeu direito e é uma proposta boa, porque, no fundo, a base dela é respeitar o ritmo da criança. Aí, você vai colocando estratégias, vai desenvolvendo junto, vai respeitando o ritmo da criança. (Júlia)

Apesar de afirmar que as professoras participaram dos cursos da SEE/MG e que elas ficaram mais tranqüilas a partir das informações recebidas, Júlia, contraditoriamente, ressaltou a necessidade de maiores esclarecimentos sobre a proposta de ciclos, uma vez que concordava que o ritmo dos alunos deva ser respeitado.

Ao reivindicar uma “formação condizente” com a proposta de ciclos, Júlia reivindicou, na verdade, condições para o desenvolvimento da profissionalidade docente, conforme defende Magalhães (2005).

Nesse sentido, as entrevistadas, exceto a diretora que já havia se aposentado, afirmaram que estudaram com as especialistas em educação os textos e a legislação sobre o CBA que eram divulgadas no Jornal Minas Gerais e na Revista Amai Educando. O depoimento da professora Benvinda mostra que, na época da implantação do CBA, a SEE/MG propiciou cursos e orientações aos professores e que os grupos de docentes,

juntamente com as especialistas, tomaram decisões sobre o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, a partir dessas diretrizes.

O CBA foi muito estudado, a gente regravava o que era prioridade o que não era. O que a gente podia colocar, o que não podia colocar, o que podia ser aproveitado, o que tinha que aproveitar da teoria anterior, o que ia permanecer e o que deveria ser eliminado. Tudo isso era discutido e, até mesmo quando o aluno ia para a etapa seguinte, onde que ele parou, de onde é que o outro profissional ia começar. A gente tinha tudo isso. (Benvinda)

A professora Benvinda, que trabalhou com alfabetização todos os anos de sua carreira, e atuava com as turmas de desempenho mais lento da escola queixou-se da falta de apoio da SEE/MG, não no sentido de fornecer esclarecimentos, como reclamou Júlia, mas da falta de apoio necessário para o atendimento aos alunos.

Quando entrou o CBA, no Afonso Pena, nós fizemos as mudanças necessárias, a gente não foi radical com mudanças. Achei positiva a proposta do CBA, hoje eu não posso te falar com muita clareza, porque eu não lembro bem. Para todas as mudanças, vinham os livrinhos para a gente estudar, então vinha tudo explicadinho de cada conteúdo, como que era para gente ia trabalhar, então as propostas eram muito boas, de acordo com a turma, se realmente fosse seguido ali, com os profissionais à disposição para poder estar acompanhando, para estar intervindo, para dar assistência para o aluno em dificuldade. O que o Estado peca é nisso, ele coloca coisas muito boas no papel, mas não tem profissional. Para mim foi muito positivo. O CBA foi gratificante, mas eu acho que o governo não forneceu os profissionais, agora aquele profissional que dedicou, quem deu tempo, quem se entregou, teve retorno. (Benvinda)

Nesse sentido, a professora Benvinda acrescentou ainda que

ficou só com o nome ciclo, porque não tinha pessoal, não teve acompanhamento, não teve nada, absolutamente nada! Nenhuma assistência da Secretaria, nem de material, nem de nada. Isso é o que complica, porque a partir do momento que o aluno vence uma etapa do ciclo, ele já podia estar passando para frente, ele não tinha necessidade de esperar o final do ano para poder ir para frente. E, se ele não vencesse, teria um educador a mais na escola para poder fazer intervenção, para trabalhar com ele à parte. Só que nós nunca tivemos esse profissional a mais. (Benvinda)

Apesar das reclamações, Benvinda criou estratégias para aproveitar o que considerava positivo no CBA. Segundo ela, utilizou os manuais para o trabalho do professor, mesmo os alunos não tendo recebido materiais didáticos, e dava atendimento a eles, após as aulas, na escola ou em sua residência.

Benvinda, através de suas estratégias, de certa forma, buscou adaptar-se às mudanças exigidas pelo contexto educacional e pelo aumento do número de alunos provenientes das classes populares. Por outro lado, no sentido apontado por Esteve (1999), as autoridades educativas, apesar de proporem uma mudança que favoreceria a democratização do ensino, não viabilizaram condições para que os professores pudessem melhor se adaptar e implementar as mudanças previstas.

Os problemas relatados por Benvinda refletem fatores que, segundo Rivas Navarro, citado por Garcia, “podem restringir a capacidade de inovação dos professores”, ou seja, “as dificuldades do sistema educativo” (RIVAS NAVARRO *apud* GARCIA 1999, p. 49), em propiciar as condições instrumentais necessárias às mudanças, o que, de certa forma, pode justificar sua afirmação de que “a gente não foi radical com as mudanças”.

A professora Iria, que trabalhava com as turmas A da primeira série, também participou das formações para o CBA oferecidos pela DRE e afirmou que

o CBA aconteceu no Afonso Pena. Só que na minha sala não, eu trabalhei com os meninos que seriam promovidos direitinho. Foi válido para os meninos que não tinham pré, eram meninos que tinham mais dificuldades. (Iria)

Através de consulta aos Livros de Ata de resultados Finais da Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, foi possível constatar que, nos anos oitenta, não havia reprovações dos alunos da Professora Iria, os quais apresentavam ótimo desempenho. Desse modo, como afirma Garcia (1999), professora não via sentido em realizar mudanças em sua prática educativa, pois os benefícios que inovação traria seriam limitados e imprimir mudanças em sua prática traria apenas implicariam apenas no dispêndio de esforço. Portanto, não era necessário mudar o que já estava bom.

Entretanto, não eram todos os alunos da escola que tinham as condições sócio-econômicas e de aprendizagem daqueles que freqüentavam as aulas de Iria... De certo modo, o depoimento dessa professora expressa uma aceitação, como natural, da reprovação de alguns alunos, aqueles que não “seriam promovidos direitinho”.

A fim de avaliar se houve melhoria no desempenho dos alunos, a partir da implantação do CBA, foram consultados os livros de Atas de Resultados Finais, existentes no arquivo da escola, a partir dos quais foi elaborada a Tabela 5, apresentada a seguir:

TABELA 5

Situação dos Alunos de 1ª e 2ª Série e CBA
Aproveitamento Escolar - E. E. C. A . P.
1980/1989

ANO	SÉRIE/ CBA	Nº. TURMAS	Nº. ALUNOS	Nº. APROV.	% APROV.	Nº. REPROV.	% REPROV.	TRANS- FERIDOS	REMA- NEJADOS	DESI- S- TENTES
1980	1ª	7	244	180	73,77	40	16,39	13	9	2
	2ª	6	227	197	86,78	13	5,73	15	1	1
1981	1ª	6	227	156	68,72	43	18,94	11	15	2
	2ª	6	222	205	92,34	4	1,8	4	9	0
1982	1ª	9	310	221	71,29	34	10,97	21	29	5
	2ª	5	175	148	84,57	13	7,43	13	1	3
1983	1ª	9	321	233	72,59	40	12,46	20	21	7
	2ª	7	261	146	55,94	40	15,33	26	47	2
1984	1ª	11	389	243	62,47	73	18,77	18	45	10
	2ª	8	337	217	64,39	51	15,13	21	47	1
1985	CBA I	8	260	216	83,08	31	11,92	11	0	2
	CBA C	8	296	235	79,39	37	12,5	17	3	4
1986	CBA I	8	234	205	87,61	26	11,11	3	0	0
	CBA C	6	225	151	67,11	64	28,44	10	0	0
1987	CBA I	7	221	162	73,3	22	9,95	23	10	4
	CBA C	7	247	136	55,06	72	29,15	31	7	1
1988	CBA I	8	235	174	74,04	45	19,15	4	5	7
	CBA C	6	200	140	70	39	19,5	15	5	1
1989	CBA I	8	256	141	55,08	49	19,14	18	40	8
	CBA C	6	209	153	73,21	28	13,4	21	7	0

Fonte: Livros de Atas de Resultados Finais – Arquivo da E. E. C. A . P.

Conforme pôde ser constatado através da Tabela 5, apesar de a Supervisora Pedagógica afirmar que era bom o desempenho dos alunos na 1ª série, antes do CBA, havia reprovação. Em 1980, 16,39% dos alunos matriculados foram reprovados; em 1981, esse índice subiu para 18,94%, havendo uma diminuição para 10,97% no percentual de reprovações em 1982. No ano de 1983, o índice de reprovações na 1ª série subiu para 12,46% e foi de 15,13% na 2ª série. Esses percentuais de reprovações da E. E. C. A . P. eram bem menores que “o alarmante índice nacional de 50% de repetências e evasões” ⁴⁵, divulgado

⁴⁵ ROCHA, Délio; FRECHER, Flávio. A saída para a crise nacional deve passar pela educação. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, p. 7, Jornal da Educação, nov. /dez. 1984.

pelo Secretário Otávio Elísio Alves de Brito no IV Fórum Nacional de Educação, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1984.

Ao final do ano de 1984, o índice de reprovações da E. E. C. A . P., na 1ª série, subiu para 18,77%, o que pode ser explicado pelo aumento do nível de exigência dos profissionais, os quais foram informados pela SEE/MG sobre a implantação do CBA, a partir início do ano seguinte. De certa forma, os profissionais temiam que os alunos chegassem à 2ª série sem saber ler, escrever e realizar as operações matemáticas, como foi exposto pela Diretora Amélia no sub-capítulo 5.1 deste trabalho. O percentual de reprovações na 2ª série, em 1984, foi de 15,13%, ficando bem próximo do índice do ano anterior, que foi de 15,33%.

Em 1985, com a implantação do CBA⁴⁶, o índice de reprovações nas turmas iniciais do ciclo, em relação a 1984, caiu para 11,92% e, nas turmas finais do CBA, também diminuiu, ficando em 12,5%. Esses índices de 1985 representaram uma melhoria em relação ao ano de 1984, entretanto, segundo a Instrução nº. 006/84 (MINAS GERAIS, 1985 a), não deveria acontecer retenção de alunos ao final do primeiro ano (CBA I⁴⁷), sendo que as possíveis reprovações só deveriam acontecer ao final do ciclo (CBA C⁴⁸). Em 1985, nas turmas de CBA C, a reprovação foi de 12,5%. Em 1986, o índice de reprovações no CBA I foi de 11,11% e cresceu assustadoramente para 28,44% no CBA C.

No ano de 1987, o percentual de reprovações caiu para 9,95%, no CBA I, mas subiu para 29,15% no CBA C. É interessante observar que, nesse ano, o número de transferências de alunos da escola foi o maior de toda a década de oitenta, sendo que 23 alunos do CBA I e 31 do CBA C deixaram a escola.

Considerando toda a década de oitenta, o maior índice de reprovações, no CBA I, aconteceu em 1988, alcançando 19,15% dos alunos matriculados. Entretanto, houve uma queda para 19,5% nas reprovações no CBA C. Em 1989, o percentual de reprovações no CBA I manteve-se próximo ao do ano anterior, ficando em 19,14% e o índice do CBA C diminuiu para 13,4%.

Esses dados mostram que, com a implantação do CBA na E. E. C. A . P., inicialmente houve uma redução no número de reprovações no CBA I, entretanto, aumentaram as retenções no CBA C, em relação ao período de 1980 a 1984. A partir de 1988, os percentuais de reprovação no CBA I foram maiores do que os apresentados pela escola antes da

⁴⁶ Durante as entrevistas, as professoras se referiram à 1ª e 2ª séries, não usando os termos CBA I e CBA C

⁴⁷ CBA I : Ciclo Básico de Alfabetização Inicial

⁴⁸ CBA C: Ciclo Básico de Alfabetização Continuação

implantação do CBA. Esses fatos são confirmados pela professora Júlia, quando ao comentar sobre as transferências de alunos da E. E. C. A . P. para outras escolas, afirmou que:

o Afonso Pena era uma escola muito elitizada, era demais! Depois, aos poucos, lá para 1986, 1987, os alunos que eram excelentes e eram da elite, foram para as escolas particulares⁴⁹. (Júlia)

Conforme pôde ser constatado através da Tabela 2, “Matrícula efetiva em março e número de estabelecimentos por Rede de Ensino”, na Introdução deste trabalho, a primeira escola particular de Betim iniciou suas atividades em 1986. Pela análise da Tabela 2 e pelo comentário de Júlia, foi possível constatar que a retenção dos alunos, no CBA I e no CBA C, aumentou à medida que a clientela foi mudando.

Além disso, os dados⁵⁰ fornecidos pela escola evidenciaram que a incidência de reprovações aumentava progressivamente nas últimas turmas (C, D, E, F), onde, segundo as profissionais entrevistadas, se concentrava a maioria dos alunos provenientes das classes menos privilegiadas economicamente.

Como os alunos não ficaram os dois anos propostos para o CBA com a mesma professora, durante a entrevista, foi perguntado às regentes que atuaram com a 2ª série e CBA C como faziam para darem continuidade ao trabalho iniciado com os alunos. As opiniões foram divergentes. Solange, que trabalhava com as turmas de melhor desempenho do CBA C, assim se manifestou:

eu acho que deu um resultado muito bom. Depois a gente foi acostumando com ele e não tinha mais problema. Eu acho que ajudou bastante na alfabetização dos meninos. Eu achei que foi bom para os meninos, foi proveitoso, eles renderam mais com o Ciclo Básico. Acho que foi um trabalho bom, foi uma mudança boa. Eu já pegava mais mastigadinho. Então... Não via muita diferença, porque já pegava os meninos mais prontos. Para a gente que pegava o barco andando era mais tranquilo (sorriu). Na segunda série, não teve muita modificação e a gente tentava acompanhar do método das professoras da primeira. (Solange)

Solange, normalmente, trabalhava com alunos provenientes das turmas de Iria, que não efetuou modificações em sua prática com a implantação do CBA. Desse modo, é fácil entender porque Solange não percebeu diferenças, apesar de afirmar que os alunos renderam mais com o CBA. Assim como Iria, Solange não imprimiu mudanças significativas em sua prática educativa, além das alterações na forma de registrar o desempenho dos alunos.⁵¹

⁴⁹ Conforme pode ser observado na Tabela 2, na Introdução desta pesquisa, a primeira escola particular de Betim iniciou suas atividades em 1986.

⁵⁰ Livros de Atas de Resultados Finais

⁵¹ Nos Livros de Atas de Resultados Finais, de 1985 a 1987, apareceram os termos **apto** para os alunos aprovados e **inapto** para os reprovados. Em 1988, as professoras usaram tanto os termos apto quanto aprovado, inapto e reprovado. A partir de 1989, votaram a usar apenas aprovado e reprovado, apesar de as turmas serem denominadas de CBA I e CBA C.

Diferentemente de Solange, Carminha, que em todos os anos trabalhou com as turmas de menor desempenho escolar do CBA C, levantou uma série de problemas decorrentes do choque entre a proposta do CBA, as condições da escola para a implantação da mesma e os efeitos das mudanças sobre a aprendizagem dos alunos.

Ele veio assim, como se fosse jogado, para começar agora e acabou. A gente teve reciclagem sobre o CBA, mas não era realidade. Por exemplo, tinham as etapas do ciclo, mas aquilo não funcionava, porque nem todas as classes eram homogêneas. Então, só na 1ª e a 2ª turmas é que dava para seguir direitinho, as outras turmas eram misturadas e não funcionava. Enquanto você não vencias uma etapa, você não podia ir para frente, então o aluno era passado, mas não tinha vencido a etapa anterior, ele ia para a série seguinte porque não a escola não tinha sala de aula para essa sequência certinha, não. Então, você ficava na 2ª série, com alunos que ainda tinham que vencer uma etapa da 1ª série. [...] Na maioria, as classes eram com quase 40 alunos, como é que você poderia dar esse tratamento diferenciado em uma sala de aula assim? Antes, todos os dias você tinha que tomar leitura individual, os alunos tinham que saber ler, tinham que saber escrever, saber todos os fatos na ponta da língua. No final, eu peguei uma quarta série em que os alunos tinham quatro anos de repetência e não tinham nível de segunda série. A partir desse momento, o ensino foi piorando. É claro que tinham aquelas turmas boas, mas a classe que tinha problemas, sempre ficaria prejudicada. A gente não concordava em ter que mandar o menino para a série seguinte, a gente sabia que ele não estava pronto. (Carminha)

Esse depoimento de Carminha ilustra os problemas enfrentados pelas professoras que trabalhavam com o CBA.

Em nenhuma das entrevistas, as profissionais da escola questionaram a forma de enturmação dos alunos definida por elas e nem chegaram a esboçar a possibilidade de outras formas de organização que pudessem minimizar os desafios do trabalho do professor com as turmas C, D, E, F.

De acordo com a Supervisora Pedagógica Petrina,

o critério para enturmação era a aplicação de um teste, onde a gente via a rapidez do aluno. Os alunos que tinham a percepção mais rápida, mais aguçada, terminavam primeiro e a possibilidade de acertar era maior. Então, nós tínhamos questões difíceis, médias e fáceis. Os meninos mais rápidos, faziam todas as questões difíceis, aliás, faziam uma boa parcela das difíceis e todas as fáceis. Havia algum engano? Sim, então o professor observava, se tivesse que trocar o menino de sala, trocava. Não era por inteligência, era ritmo de trabalho. Para tirar a ansiedade das mães, dizíamos: sala não tem classificação! Os alunos escolhiam, a cada ano, nomes de personagens, de passarinhos... As salas tinham essas denominações, não tinha turma A, B, C, D, E, F. (Petrina)

A Supervisora afirmou que as mães e, respectivamente, os alunos não sabiam qual era o nível de aprendizagem de sua turma, uma vez que como estratégia de camuflagem da classificação das turmas, a cada sala terá atribuído um codinome de animal ou de personagem de histórias. Entretanto, as outras entrevistadas deixaram claro o nível das turmas era de conhecimento dos pais, que sabiam também quais eram as professoras que trabalhavam com as turmas de melhor desempenho.

Sobre essa questão, em outro momento, a professora Carminha afirmou que

só trabalhei um ano com a primeira turma, em meu último ano de trabalho. Eu sempre peguei as últimas turmas, porque falavam que eu tinha muita paciência. Quem tinha mais tempo de casa, sempre pegava as turmas melhores. Então, as últimas turmas eram de alunos pobrezinhos que tinham dificuldades e você tinha que se desdobrar e eu não me importava. Eu só falava que ainda pegaria a primeira turma (risos) e peguei, demorou muito tempo! (Carminha)

Carminha explicitou que o teste aplicado nos alunos só garantia homogeneidade na aprendizagem dos alunos das turmas A e B. Assim como Benvinda, Carminha, comentou sobre as dificuldades que as professoras enfrentavam para dar atendimento diferenciado às crianças, com diferentes níveis de aprendizagem, em salas com elevado número de alunos.

Segundo ela, o elevado número de alunos, com níveis muito diferenciados de aprendizagem nas turmas impedia as professoras de acompanharem de perto seu desenvolvimento, como faziam antes do CBA, tomando leitura e fatos fundamentais, dando ditados, dentre outras estratégias que eram usadas tanto para avaliação quanto para intervenção na aprendizagem. A professora queixou-se de que, uma vez que não tinha condição de fazer intervenção com o aluno no momento devido, as dificuldades iam se agravando ao longo dos anos.

A professora Carminha explicou as estratégias usadas pela escola para tentar sanar o problema do baixo rendimento dos alunos. Apesar de não haver, no início da implantação do CBA, professores disponíveis, além dos regentes, para dar atendimento aos alunos, no decorrer dos anos, com o acirramento das dificuldades de aprendizagem, a escola tentou outras alternativas.

Tinha uma professora que ficava lá para dar um tipo de ajuda para alunos bem mais fraquinhos. Depois eu até andei dando umas aulas assim para esses alunos fraquíssimos. Acho que foi essa época que começou a passar muitos alunos sem saber ler. Nessa época, que as professoras estavam com a 2ª série reclamavam, mas não podiam voltar os alunos. Não me esqueço de um aluno que foi para a terceira série, quando chegou lá, ele não tinha nenhuma condição, ele não tinha noção do que era básico. [...] Os pais queriam que ele ficasse na mesma série, mas a Secretaria não aceitou. (Carminha)

Uma vez que a proposta educacional e a clientela da escola mudaram, havia necessidade de uma reorganização interna da escola, além da disponibilização de recursos materiais e humanos por parte da SEE/MG. No entanto, as professoras que trabalhavam com os alunos das classes socialmente desfavorecidas só receberam apoio quando a situação estava muito séria. Além disso, essa intervenção pedagógica extra para os alunos com grandes dificuldades não era sistemática. Esse depoimento ilustra com a afirmação de Esteve (1999) a respeito da lentidão do sistema de ensino e da escola para se adaptarem às inovações.

Como afirma Barbosa (1991), a implantação e o funcionamento do CBA não poderiam prescindir da participação dos pais e do colegiado, entretanto, as entrevistadas, exceto a Diretora, reclamaram que alguns familiares deixaram de se envolver no processo de aprendizagem dos filhos, uma vez que não deveria haver mais reprovação. Os professores afirmaram, também, que alguns pais não concordaram com isso.

Em relação à participação dos pais no acompanhamento dos filhos, Carminha afirmou que

os pais daqueles alunos que sempre precisavam estar presentes, que eram chamados na escola para tomar conhecimento do que acontecia, estes aí não compareciam. Eles eram totalmente ausentes. Sempre foi assim. Havia as reuniões de pais, havia as reuniões mensais para dar o boletim, falar sobre as notas, sobre a vida escolar do aluno. Eles não compareciam. Então a escola tentava entrar em contato pessoalmente, mandava bilhetes. Geralmente eles não iam não. Não tinha como, não. A não ser que a gente, a professora mesmo, se quisesse, daria um jeito de ir até a casa do aluno. Geralmente, eram pessoas muito simples, parece que não entendiam mesmo o valor da educação na vida dos filhos. Para esses pais, a educação não tinha muita importância. O importante era que os filhos estavam na escola. Eu falo daqueles casos mais sérios, que englobavam a indisciplina e, logicamente, tinham um rendimento muito fraco. (Carminha)

O depoimento mostra que os pais que não acompanhavam as atividades escolares dos filhos, não compareciam às reuniões e não atendiam aos chamados da escola eram, principalmente, das classes populares. Uma vez que o número de alunos provenientes dessas classes aumentou, na E. E. C. A .P., a partir de 1987, as docentes se sentiram mais sozinhas. Entretanto, as professoras identificaram como causa para essa solidão apenas a determinação legal para o fim das reprovações e ficaram indignadas com isso.

A professora Carminha expressou sua revolta com a proposta do CBA:

Quando o aluno era reprovado os pais e até os alunos levavam mais a sério, porque ninguém queria ser reprovado. Quando deixou de ter reprovação, simplesmente, a maioria dos pais não acompanhava... Você ficou sozinha. E os meninos também não se esforçavam. Foi uma decadência. A gente ficava de mãos atadas, porque era ordem da Secretaria. O que você podia fazer? A escola também não podia fazer nada. Tinha que passar. Eu achava isso um desrespeito grande demais com o aluno, porque se todas as escolas tivessem as condições de dar sequência direitinho, se tivessem as pessoas especializadas para darem um ensino para aquelas crianças que não conseguiram vencer as etapas... Mas não era... A criança tem suas etapas. Porque era que havia repetência? Às vezes uma criança gasta dois anos para aprender a ler e a escrever. Mas não foi levada em conta a individualidade do aluno. Elas não tiveram um acompanhamento à parte. No começo, todo mundo achou que seria uma maravilha! No papel fica uma maravilha, mas na hora em que você começa a trabalhar, a realidade é muito diferente. Doía o coração: “eu vou passar esse menino que não sabe nada, não tem condições”. Se ele repetisse de série, teria mais uma oportunidade. Se no ano seguinte estivesse na turma daqueles que não conseguiram vencer as etapas... Sinceramente eu achei que o ensino decaiu muito mesmo! (Carminha)

O depoimento de Carminha, que mais parece um lamento, espelha a “insularidade artesanal”⁵² identificada por Rivas Navarro e citada por Garcia (1999), na medida em que a professora sentia-se sozinha, sem o apoio de recursos adequados para o atendimento aos alunos, por parte dos pais e por parte da legislação, que anteriormente permitia a reprovação. O mesmo depoimento expressa também a preocupação da professora com sua obrigação moral, no sentido defendido por Contreras (2002), uma vez que Carminha sofria por não estar garantindo o desenvolvimento dos alunos com os quais trabalhava.

Além disso, os depoimentos das professoras e da Supervisora Pedagógica mostraram que elas se sentiram desqualificadas pelas diretrizes da SEE/MG, na perspectiva de análise de Franco (FRANCO *apud* FERREIRA, 2002), e sem autonomia, no sentido defendido por Contreras (2002), uma vez que sua avaliação sobre o aluno não lhes dava poder para definir se o aluno ficaria retido para, segundo elas, ter um atendimento de acordo com suas necessidades e seu ritmo de aprendizagem.

Assim como Carminha, a professora Benvinda, disse que os professores ficaram revoltados e sem saber o que fazer, uma vez que não podiam mais reprovar os alunos, nem tinham condição de oferecer a eles o atendimento de que necessitavam para vencer as etapas da proposta.

O menino precisava ter uma atenção especial e não existia o profissional para esse atendimento. Mais as turmas com trinta e seis alunos, trinta e oito alunos, cada um deles de um jeito diferente, com as suas particularidades, as suas individualidades... Então, o professor não dava conta de atender e o aluno precisava de uma assistência especial e não tinha quem atendesse, não caminhava com a turma e não podia ser reprovado, porque o ciclo não reprova. Então a luta era essa! Por que os professores eram contra o ciclo? Por causa disso: porque eles achavam que tinha que ter a reprovação. (Benvinda)

A professora Júlia fez umas ponderações contrárias à reprovação, mas acabou por defendê-la.

Quando a gente repensa hoje, você fez o aluno parar um ano, mas infelizmente eram as regras da época. Então, se ele não conseguiu aquele mínimo ele tinha que repetir o ano outra vez. Havia casos em que a gente via que o aluno ter repetido aquele ano foi bom para ele, porque ele amadureceu mais. Então ele voltou, não voltou frustrado, porque eu acho assim a frustração da repetência é da família, porque para aluno, se é bem trabalhado, ele amadurece e ele vai querer correr atrás. Ou então aquela criança não estava madura para aquele conteúdo que você passava para ele, então a gente ia revendo quando ele repetia... (Júlia)

Desse modo, é possível perceber que o sentimento de impotência e de descontentamento dos professores, presente na afirmação de Feldens (1984) perpassou toda a década de oitenta, não se restringindo a seu início, como afirmou o autor.

⁵² Segundo Rivas Navarro, a insularidade artesanal diz respeito à sensação que os professores têm de estarem isolados. (RIVAS NAVARRO *apud* GARCIA, 1999, p. 49)

E, uma vez que a escola continuava trabalhando dentro da lógica da seriação, a saída encontrada foi justificar para a SEE/MG a reprovação. A professora Benvinda explicou as estratégias que o grupo de profissionais da escola utilizou para isso:

A gente tentava fazer um relatório explicando que a escola tinha tentado essas e essas técnicas com o aluno, já tinha feito essas e essas intervenções e a escola não tinha conseguido atender ao aluno, que precisava de um atendimento psicológico. Nessa época, não tinha psicólogo à disposição, nós não dávamos conta disso, aí tinha que provar, através de um relatório, que ia com a lista daqueles alunos que eram considerados que, às vezes, podiam ter um bloqueio que dificultava para aprender. Então, vinham umas pessoas da Superintendência para avaliar aqueles casos. Teve casos de retenção, mas tinha que ser com muita burocracia. No Afonso Pena, a direção estava do nosso lado e apoiava. Então, a direção ia, levava essa situação, o pessoal da Superintendência da Secretaria Estadual de Educação vinha, olhava cada caso, muitas vezes até pedia para conhecer e, então, aceitava que ele ficasse retido. (Benvinda)

Essas estratégias exemplificam as limitações do controle estatal sobre o trabalho do professor, conforme afirma por Contreras (2002) e mostram também que a escola e seu grupo de profissionais têm uma relativa autonomia frente ao sistema de ensino.

Todas as entrevistadas avaliaram o CBA, sendo que suas opiniões podem ser assim resumidas: a Diretora foi contra a implantação do CBA, a Supervisora Pedagógica o considerou inadequado para a escola e para a clientela que estudava na E. E. C. A. P., no período; as professoras Júlia e Solange, em termos gerais, fizeram uma avaliação positiva da proposta; a professora Iria afirmou que o CBA só foi bom para os alunos que apresentavam menor desempenho escolar; a professora Benvinda reconheceu pontos positivos na proposta, mas destacou que a falta de profissionais de apoio e de recursos didáticos dificultou seu aproveitamento e a professora Carminha destacou que os pontos negativos ultrapassaram os pontos positivos, comprometendo o desempenho e a vida escolar do aluno.

Analisando tudo o que foi exposto, foi possível constatar que o CBA, como foi proposto pela SEE/MG, não foi implantado na escola, pois o grupo de profissionais tentou fazer uma mudança apenas na nomenclatura de série para ciclo, tanto no trabalho cotidiano, quanto nos registros do processo. Entretanto, a expectativa de que conseguiriam manter os mesmos resultados, considerados bons por elas, não foi concretizada, uma vez que a clientela e as orientações pedagógicas oficiais foram mudando.

Por ter sido implantado em todas as escolas da rede estadual de ensino, o CBA deveria ser acompanhado e avaliado não só pelas escolas, mas também pelas equipes técnicas dos órgãos regionais e centrais do Sistema. Nesse sentido, a SEE/MG promoveu avaliações da proposta do CBA, nos anos de 1985, 1986 e 1989, as quais serviram de base para reorganizações na estrutura e no funcionamento do mesmo. Iniciado em fevereiro de 1985, o

Ciclo Básico de Alfabetização continua em funcionamento nas escolas estaduais mineiras neste início do século XXI, tendo havido modificações em sua estrutura, conforme pode ser observado através do Quadro 2: “Evolução da Forma de Organização de Ciclos e Séries na Escola Pública de Ensino Fundamental de Minas Gerais”, constante no Anexo VII.

É interessante comparar os resultados das avaliações promovidas pela SEE/MG, apresentados a seguir, com depoimentos das profissionais, anteriormente relatados. De certa forma, os depoimentos das entrevistadas refletem as avaliações do CBA, realizadas pelo Estado.

Em fevereiro de 1987, a Diretoria do Ensino de 1º Grau da SEE/MG divulgou o Relatório da Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização do período de 1985/1986 (MINAS GERAIS, 1987 h). Essa avaliação aconteceu por amostragem⁵³, com seleção aleatória do ensino público das zonas rural e urbana do Estado de Minas Gerais, teve por objetivo dar prosseguimento ao processo de concepção, implantação e consolidação da proposta do CBA.

Com relação à implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, o referido relatório da Avaliação do CBA 1985/1986 concluiu, dentre outras coisas, que:

- a) a escola tinha apreendido, até a época, alguns elementos da proposta, sem, no entanto, perceber a importância da constituição de um bloco único de dois anos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no período inicial da alfabetização;
- b) havia necessidade de intensificação da orientação dada às escolas, através da divulgação de documentos ou com a realização de cursos, reuniões, encontros e debates;
- c) as escolas situadas na zona urbana, que predominantemente atendiam a alunos provenientes de famílias com melhor nível sócio-econômico, geralmente priorizavam o Programa de 1º Grau - SEE/MG, não atribuindo à realidade do aluno a devida importância;
- d) houve um número maior de professores convocados do que efetivos, que assumiram o trabalho no CBA, evidenciando que os professores efetivos apresentaram maior resistência à proposta, sendo a mesma maior na zona urbana do que na rural;
- e) para a escolha do professor para o CBA, o critério que predominou foi a experiência do docente em alfabetização;

⁵³ Segundo o relatório da pesquisa, a amostragem constituiu-se de 239 escolas, sendo 164 da zona urbana e 75 da zona rural.

- f) os recursos financeiros destinados ao ensino de 1º Grau, principalmente para as turmas de alfabetização, foram insuficientes para atender às necessidades físicas, materiais e humanas das escolas;
- g) a escassez de recursos dificultou, também, o trabalho de assessoria e coordenação, que a SEE/MG e as DREs deveriam fazer junto às unidades de ensino;

Segundo o Relatório de Avaliação do CBA 1985/1986, a avaliação contínua, a continuidade da aprendizagem e o currículo mais ligado à realidade dos alunos foram apontados no relatório como influenciadores da melhoria do rendimento dos alunos.

O último Relatório de Avaliação do CBA, realizado em 1989, foi examinado pelo Parecer do CEE, n. 91/90, de 16 de fevereiro de 1990, que definiu a continuidade do Ciclo Básico de Alfabetização e sugeriu a divulgação do referido Relatório nas escolas, de modo a possibilitar:

Discussão e decisão quanto à melhor estratégia de alfabetização para as escolas da rede estadual, distinguindo-as por sua localização (zona urbana ou rural), pela tipologia (escolas de 1º, escolas de 1ª à 4ª série, escolas de 1º e 2º Graus, turmas vinculadas, turmas multisseriadas) e pelos recursos materiais disponíveis, facilmente encontrados, insuficientes ou inexistentes. (MINAS GERAIS, 1990 b)

Relacionando as conclusões dos Relatórios de Avaliação do CBA de 1985/86 aos depoimentos das entrevistas, é possível observar que a realidade da Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena refletiu a realidade das escolas estaduais da amostra da Avaliação realizada pela SEE/MG. Essa correlação pôde ser constatada através dos seguintes aspectos do trabalho realizado na escola: o CBA não se constituiu em um bloco único; as professoras explicitaram a necessidade de orientações mais consistentes para o desenvolvimento da proposta; as equipes da DRE e da SEE/MG não conseguiram acompanhar de perto o processo na escola e dar ao grupo de profissionais todos os esclarecimentos necessários; os recursos destinados ao Projeto não viabilizaram recursos materiais e humanos suficientes para atender às necessidades dos alunos e professores.

Com relação ao currículo trabalhado no CBA, a E. E. C. A. P., sendo uma escola central de Betim, assim como no Relatório de Avaliação (MINAS GERAIS, 1987 h), priorizou o Programa de 1º Grau –SEE/MG.

Todas as docentes que assumiram na escola as turmas do CBA eram efetivas, conforme foi constatado através dos Livros de Atas de Resultados Finais e dos Livros de Contagem de Tempo⁵⁴, diferentemente do que apontou o Relatório de Avaliação do CBA

⁵⁴ Arquivos da E. E. C. A. P.

1985/1986, o qual evidenciou que, no Estado de Minas Gerais, foram as professoras contratadas que mais trabalharam com as turmas de CBA. Entretanto, como no referido Relatório, as professoras que assumiram as turmas, principalmente as do CBA I, já tinham experiência com a alfabetização.

Segundo as entrevistadas, a prática de avaliação contínua, já presente na escola antes da implantação do CBA, continuou a acontecer, entretanto, em alguns dos casos em que as intervenções dos professores não foram suficientes e que os docentes não conseguiram apresentar uma argumentação suficiente para a DRE consentir a reprovação, os alunos não tiveram um atendimento adequado para garantir a continuidade de sua aprendizagem.

A orientação do Conselho Estadual de Educação presente no Parecer CEE, n. 91/90 (MINAS GERAIS, 1987 h), coincide com as opiniões das entrevistadas, no tocante à liberdade que deve ter a escola, de acordo com suas condições e sua clientela, para decidir sobre a estratégia de alfabetização mais adequada à sua realidade. Entretanto, não basta que a SEE/MG faculte à escola essa liberdade, é preciso que sejam fornecidos recursos materiais e humanos, além de acompanhamento pedagógico, momentos de planejamento coletivo e períodos de aperfeiçoamento para os profissionais. Afinal, democratizar o ensino não se restringe a possibilitar o acesso das camadas populares aos bancos escolares, é preciso garantir a aprendizagem que, por sinal, é o que dá satisfação ao professor.

Com o CBA, o processo de mudança na educação foi além da esfera política, atingindo a escola em seus procedimentos pedagógicos cotidianos. Sofreu resistência por parte de educadores, pais e alunos, pois tal medida demandava maior sensibilização do professorado para os novos caminhos da alfabetização.

A implantação do CBA ocorreu sem que a direção das escolas e os professores tivessem esclarecimentos suficientes sobre o processo e os recursos disponibilizados pela Secretaria da Educação não foram adequados às necessidades do projeto. Além disso, o tempo de escolarização não foi ampliado, o número de alunos por turma não foi reduzido e os professores que trabalharam especificamente com o CBA não receberam, em termos de remuneração⁵⁵, um estímulo especial para realizar a nova tarefa. Todos esses elementos

⁵⁵ Quanto aos valores pagos ao professor de nível 1 da rede estadual de ensino nos anos oitenta, consultar Tabela 6: Evolução do Salário do Professor Nível 1 e sua equivalência com o salário mínimo - Rede Estadual de Ensino - Minas Gerais - 1979/1990, constante no Anexo VI. Quando Tancredo Neves assumiu o governo mineiro, o professor de nível 1 recebia 1,93 salários mínimos. Em janeiro de 1985, ano de implantação do CBA, o salário do professor nível 1 da Rede Estadual era equivalente a 2,29 salários mínimos. O maior valor recebido pelo professor nível 1, na década de oitenta, foi de 2,49 salários mínimos, em 1/10/1985, quantia pouco superior à que os docentes recebiam antes da implantação do CBA. Em fevereiro de 1987, quando Hélio Garcia deixou o governo de Minas Gerais, o salário do professor nível 1 equivalia a 2,08 salários mínimos.

mostram que a SEE/MG, apesar de ter clareza de que precisava viabilizar as “condições necessárias à mudança” não proporcionou uma infra-estrutura suficiente para favorecer mudanças “na maneira de trabalhar e na postura de cada um.” (MINAS GERAIS, 1984 h, p. 8).

A “liberdade” (MINAS GERAIS, 1984h) que a escola teria para se estruturar pedagogicamente não foi percebida pelos profissionais da E. E. C. A . P., ao contrário, eles se sentiram expropriados de sua autoridade profissional e do sentido de seu trabalho, conforme alerta Contreras (2002). A função educativa da docência, para elas, era ensinar a ler, escrever e realizar as operações fundamentais, tarefa que eles não estavam conseguindo realizar com sucesso no CBA e não tinham liberdade para tomar decisões quanto à melhor forma de intervenção junto aos alunos, pois não tinham salas, tempo e profissionais disponíveis para dar o atendimento necessário.

Implícito nas propostas e na legislação estava o controle do ensino em Minas Gerais e, conseqüentemente, do trabalho docente. No caso da Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, nos anos oitenta, a “liberdade” se expressou através de uma forma de resistência, pela qual a equipe de profissionais tentou fazer uma mudança apenas na nomenclatura de série para ciclo.

Quanto ao trabalho com a clientela proveniente das classes populares que, segundo as entrevistadas, cresceu na escola a partir de 1987, eram feitas discussões com os alunos a respeito de sua realidade, mas sem a preocupação com um envolvimento político e social desses alunos e de seus pais, como pretendia a Proposta “Educação para a Mudança”.

Por outro lado, apesar das dificuldades da SEE/MG e das escolas, a implantação das eleições diretas para escolha de dirigentes escolares, do colegiado, do CBA e dos projetos de assistência ao educando inegavelmente trouxeram transformações no ensino mineiro, contribuindo para a democratização das relações na educação e para a democratização do ensino. As avaliações realizadas pela SEE/MG e os depoimentos dos profissionais da escola sobre o exercício da docência durante a implantação de tais mudanças podem dar ricas contribuições quanto ao direcionamento de políticas educacionais voltadas para a democratização do ensino.

Um dos principais pontos ao se pensar em políticas educacionais para atendimento às classes socialmente desfavorecidas diz respeito à garantia de recursos materiais e humanos que possam viabilizar o trabalho docente dentro da nova proposta, o que pode diminuir muito as resistências dos profissionais da educação.

5.4. Um passo atrás na política educacional mineira: a educação no governo Newton Cardoso

Nos mandatos de Tancredo Neves e Hélio Garcia (1983 – 1987), ações concretas que objetivavam essa mudança no setor educacional mineiro começaram a se efetivar através da atuação da direção da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Nesse período, que se caracteriza pelo amadurecimento de questões que estavam colocadas na agenda tanto do governo estadual quanto dos movimentos sociais, desde o final dos anos setenta, foram implementados aspectos da descentralização contrários aos esquemas clientelistas anteriormente utilizados.

O governo adotou, em parte, as propostas resultantes do I Congresso Mineiro de Educação, como a adoção dos colegiados, em 1983 e a contratação de professores através de concurso público, que se fez mais presente a partir de 1984, e foi tomando decisões que atendiam às reivindicações de reforma do sistema educacional. Entretanto, com o decorrer do tempo, começaram a ficar claros os limites de suas intenções reformistas para a solução dos vários problemas a que se propôs.

A proposta de eleição direta para Diretores das escolas estaduais mineiras não foi concretizada durante a década de oitenta, prevalecendo a nomeação, como cargo de confiança, por indicação de político majoritário na região. Em algumas escolas, a comunidade escolar elaborava uma lista tríplice com nomes de candidatos ao cargo de Diretor e o deputado majoritário na região escolhia um dentre eles.

O resultado das eleições de 1986 para governador de Minas Gerais deu o poder a Newton Cardoso que não assumiu o compromisso de dar continuidade às políticas educacionais formuladas e implementadas pela equipe de Tancredo Neves. Cunha considera o governo mineiro de 1987 a 1991 como um processo de “desmontagem”, ao afirmar que “a política educacional do governador Newton Cardoso (se se pode chamar assim às medidas que foram sendo tomadas na área) resultaram numa completa demolição do que havia sido erigido na gestão anterior.” (CUNHA, 1995, p. 187).

Em março de 1987, o Diário do Legislativo publicou proposição do governador Hélio Garcia, em seu último dia de mandato, adotando eleições diretas para Diretores das instituições estaduais de ensino.

Newton Cardoso (1987 – 1991) enviou ofício quinze dias após, retirando o Projeto de Lei de tramitação. O novo governador adotou uma postura diferente com relação à mudança, não apenas no tocante às eleições diretas. Segundo Rocha,

nesse momento dois objetivos contraditórios sobrepõem-se, ou seja, a manutenção dos esquemas centralizados e clientelistas por parte do Executivo versus o princípio constitucional de descentralização e participação: se a ação do Executivo implica retrocesso no processo de reforma, refletindo a hegemonia de políticos abertamente clientelistas no governo, a Constituição consolida formalmente os princípios de descentralização e participação como referência para a estruturação do sistema público de ensino. (ROCHA, 2003, p. 8)

O novo governador, apesar de ser do mesmo partido que Tancredo Neves e Hélio Garcia (PMDB), tomou decisões de forma centralizadora, desconsiderando a hierarquia da área da educação e destinando, através de critérios clientelistas, os cargos de chefia a pessoas sem experiência na área educacional. Além disso, os colegiados foram desativados e a administração participativa das escolas estaduais foi abandonada, sendo que em alguns estabelecimentos escolares chegou a ocorrer conflitos com professores, pais e estudantes, que pretendiam continuar influenciando a escolha dos Diretores através das listas tríplices.

Como pode ser observado no Quadro 2: “Evolução da Forma de Organização de Ciclos e Séries – Escola Pública de Ensino Fundamental de Minas Gerais”, constante no Anexo VII, o Ciclo Básico de Alfabetização continuou a existir nas escolas mineiras no governo Newton Cardoso. Entretanto, a SEE/MG não deu continuidade ao processo de formação de professores para a proposta e não continuou o processo de elaboração de materiais para subsidiar o trabalho docente. Apenas imprimiu em 1987 e distribuiu em 1988 os Programas de Ensino (MINAS GERAIS, 1987d) elaborados em 1986, a partir de propostas das escolas. Esses Programas englobaram projetos de ensino para todas as disciplinas e séries, da Pré-escola ao 2º Grau. Rodrigues, afirma que aquele “foi um trabalho difícil, e devemos confessar recheado de imperfeições tanto técnicas quanto didáticas e teóricas” (2000, p.140).

Como não houve preocupação em dar continuidade às políticas educacionais formuladas e implementadas pelo governo anterior, os Programas de Ensino chegaram às escolas, mas, em algumas delas, não foram estudados, discutidos, nem implementados.

Nenhuma das professoras entrevistadas participou da elaboração do Programa de Ensino de 1987, mas duas delas disseram se lembrar daqueles “programas de capa branca”, mas afirmaram não tê-los estudado. A professora Carminha destacou pontos negativos nas propostas ao afirmar que

O novo Programa foi tirando da primeira passou para a segunda foi espichando foi só passando de um para outro ano. Sempre fica alguma coisa boa para aproveitar, mas eu gostava mais do jeito que era antes. (Carminha)

A Supervisora Pedagógica lamentou a forma como o Programa chegou às escolas, durante o governo Newton Cardoso, o qual não favoreceu cursos para que os educadores compreendessem a proposta:

Tem uma questão política que a gente não sabe entender muito bem. Porque uma proposta que sai da escola é uma proposta completa, tem possibilidade de dar certo. Depois, mudou o interesse político de quem estava lá, então muita coisa ficou no meio do caminho. (Pausa) Porque o correto seria assim, você fez uma proposta aqui, então vamos experimentar essa proposta por um certo tempo, vamos corrigir as falhas. Para daí continuar andando. (Petrina)

Conforme afirma Contreras (2002), a inovação depende de fatores externos à sala de aula, como as contradições presentes nas facções do governo estadual. Além disso, as dificuldades do próprio sistema de ensino e as restrições instrumentais para a efetivação das mudanças (RIBAS NAVARRO *apud* GARCIA 1999) e a falta de formação condizente com o novo Programa de Ensino (MAGALHÃES, 2005) diminuem as possibilidades de envolvimento dos profissionais da educação nas inovações e sua conseqüente concretização.

Além de não dar prosseguimento às iniciativas do governo anterior, Newton Cardoso implementou ações que provocaram reação da categoria do magistério, por exemplo, quando criou o Programa Estadual de Municipalização do Ensino de 1º Grau (MINAS GERAIS, 1987 f), que propunha passar verbas e responsabilidades sobre a gestão de pessoal da educação para os municípios, visando eliminar desgastes para o governo estadual causado pelas freqüentes greves.

Em fevereiro do ano seguinte, foi implementado um processo de “racionalização administrativa” (MINAS GERAIS, 1988 b), que consistiu em se retirar da escola todos os profissionais considerados não essenciais, deixando apenas o Diretor, alguns professores, serventes e os Supervisores efetivos.

Em 1989 foi tomada outra medida drástica, o governo fixou o teto de 25% do orçamento como o máximo que poderia ser gasto com a educação. Como conseqüência, foram demitidos cerca de cinco mil professores contratados e extintas aproximadamente cinco mil turmas na rede estadual, principalmente de educação pré-escolar e de 2º grau. Prevvia-se a extinção do 2º Grau em três anos.

Segundo Rocha,

O setor da educação, como tantos outros da administração pública, passou a funcionar em estado precário: alunos sem professores, escolas em péssimo estado físico, demissão de pessoal e eliminação de funções nas escolas, como Supervisores e Orientadores. Foram alterados os mais diferentes aspectos da estruturação do setor por intermédio de Decretos, elaborados pelo governador e seus auxiliares mais próximos, em nome de uma racionalidade administrativa que se reduzia ao aspecto de cortar gastos. (ROCHA, 2003, p. 6)

Com relação à crítica realidade educacional do período, Raymundo Nonato Fernandes, professor de Filosofia da UFMG e Membro do Conselho Administrativo da Fundação

AMAE, assim se manifestou em um texto intitulado “Em defesa da Escola Pública e Gratuita”:

Minas Gerais passa neste momento por uma fase particularmente perversa desta experiência (de sujeição da educação à tutela do Estado), com a destruição de seu sistema escolar e da dignidade de seus profissionais de ensino. A presunção do ‘estado neutro’ da ilusão liberal consome-se hoje na demolição dos sonhos que os professores viram transformar em pesadelos e obscuridade. A situação da escola mineira aponta para a raiz do problema da tutela exercida pelo Estado – sempre um ensino tutelado. (FERNANDES, 1989, p. 25)

Além do que foi exposto, durante todo o período o conflito com os movimentos foi acirrado pela postura do governador, que atuou de modo a desqualificar as entidades representativas dos servidores públicos, não negociando diversas greves, não cumprindo os acordos e não atendendo às reivindicações da categoria. Organizações paralelas, compostas por pessoas ligadas ao governo, implementaram a estratégia de colocar a população contra o funcionalismo, divulgando uma imagem negativa da categoria.

Os trabalhadores do ensino se mobilizaram contra a postura do governo e realizaram diversas greves, com expressivas manifestações públicas. Em abril de 1987, foi deflagrada uma greve que durou 71 dias, atingiu 564 dos 722 municípios mineiros e incluiu o acampamento dos manifestantes na Assembleia Legislativa, por cerca de um mês. No início de 1989, foi deflagrada outra greve, que durou 33 dias, ocasionada pelo fato de o governador ter desvinculado o pagamento dos professores do salário mínimo. O acordo de greve não foi cumprido, o que levou a categoria a paralisar suas atividades por mais 16 dias, no segundo semestre do mesmo ano. Em 1990, os trabalhadores do ensino realizaram uma greve que durou 46 dias e envolveu cerca de 400 municípios.

Apesar da força das mobilizações da categoria, as greves não resultaram no atendimento a suas reivindicações, principalmente àquelas relativas à democratização do Sistema Estadual de Educação. As poucas conquistas conseguidas pela categoria, após árdua mobilização, estão registradas no Quadro 1: “As greves de professores nos anos oitenta e suas conseqüências – MG – 1979/1990”, no Capítulo 6 desta pesquisa.

Devido às pressões da categoria e de diversos setores da sociedade, no Legislativo Mineiro surgiram reações a essa situação, até mesmo na bancada governista, mas essas não implicaram em ações concretas. Em março de 1989, houve uma tentativa de aprovação das eleições diretas para Diretores, mas a mesma foi vetada pela Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, que era controlada por deputados governistas.

Durante a realização da IV Assembléia Estadual Constituinte, em 1989, vários setores da sociedade se mobilizaram para pressionar os deputados, visando ao atendimento de suas reivindicações, sendo a eleição direta para Diretores a maior bandeira dos trabalhadores do ensino, na época. No processo da Constituinte Mineira, havia o consenso de que as indicações políticas para o cargo de Diretor das escolas estaduais deveriam chegar ao fim. Duas correntes ideológicas se confrontavam, uma defendendo o processo de eleição direta e outra reivindicando concurso para a escolha dos dirigentes das escolas.

A Constituição Estadual (1989) contemplou a universalização dos direitos sociais e a descentralização como princípios de organização da saúde e educação públicas. Apesar da pressão, o artigo da Constituição que trata das eleições diretas para Diretores fala vagamente em “seleção competitiva”. Assim, o artigo 196, inciso VIII, da Constituição Estadual define a adoção de

[...] seleção competitiva para o exercício de cargo comissionado de Diretor e a função de Vice-Diretor de escola pública, para o período fixado por lei, prestigiados na apuração objetiva do mérito dos candidatos, a experiência profissional, a habilitação legal, a titulação, a aptidão para a liderança, a capacidade de gerenciamento, na forma da lei, e prestação de serviços no estabelecimento de ensino por dois anos, pelo menos. (MINAS GERAIS, 1989)

A redação ambígua do texto constitucional expressa a posição dos deputados contrários à eleição direta e da ADEOMG⁵⁶. O governo Newton Cardoso não implantou as eleições diretas para dirigentes das escolas estaduais, o que só se concretizou no mandato de seu sucessor, Hélio Garcia, através do Projeto de Lei, proposto pelo chefe do Executivo, aprovado em 29/07/1991 (MINAS GERAIS, 1991b) .

O governo Hélio Garcia (1991-1995) recebeu como herança um setor público desorganizado, resultado da postura centralizadora e clientelista de Newton Cardoso e dos confrontos do mesmo com os setores organizados da sociedade, dentre eles, os trabalhadores do ensino.

É interessante ressaltar que houve resistência por parte dos atores da pesquisa, para emitirem comentários sobre o Governo Newton Cardoso e seus reflexos na educação, exceto da Diretora, que não se manifestou sobre o assunto, porque já se encontrava aposentada no período. Alguns profissionais se negaram a falar sobre o período e os que o fizeram, de modo geral, solicitaram a não divulgação desses comentários.

Uma professora, que pediu para não ser identificada, afirmou que, no período

⁵⁶ ADEOMG: Associação de Diretores das Escolas Oficiais de Minas Gerais, entidade que representava os interesses dos diretores escolares.

havia atrasos de pagamento da gente. Mudou completamente a grade da escola. Antes, tinha professor especializado para isso, para aquilo, tudo foi cortado! Muita gente voltou para sala de aula.

Por outro lado, a professora Júlia afirmou que:

A época do Newton Cardoso foi o período em que o professor ganhou mais, “eu me lembro claramente”, eu me lembro até que eu recebi uma proposta para trabalhar no Colégio Batista, eu não fui trabalhar lá porque eu ganhava mais no Estado. O Newton Cardoso, além de entrar com propostas, porque o Programa de Ensino veio no governo dele, o professor, também, pôde escolher onde ele poderia ficar. Então, se o professor estava muito cansado, ele poderia tirar um, tinha uma situação lá que ele poderia ficar fora da sala de aula, estava com problema ou ele ficava na biblioteca, ou ele ficava na secretaria e se a escola tivesse muito cheia, ele podia ir para outra escola que precisasse de alguém para ajudar em alguma coisa. Então, nessa época, junto com o Programa de Ensino de 1987, houve também essa proposta de assim de preocupar com o professor. (Júlia)

Apesar da afirmação de Júlia de que o professor ganhava mais durante o governo Newton Cardoso, essa informação não se confirma, se confrontada com os cálculos constantes na Tabela VI “Evolução do Salário do Professor Nível 1 e sua equivalência com o salário mínimo - Rede Estadual de Ensino - Minas Gerais – 1979/1990”, do Anexo VI. Proporcionalmente ao salário mínimo, os valores pagos ao professor nível I, durante o governo Newton Cardoso, em nenhum momento se igualaram ou ultrapassaram o maior salário pago durante a década. Em outubro de 1985, durante o governo de Hélio Garcia, o professor nível I recebeu o equivalente a 2,48 salários mínimos e, em novembro de 1989, o governo Newton Cardoso pagou aos professores desse nível o equivalente a 1,32 salários mínimos. Além disso, é preciso levar em consideração que, na economia, era um período de elevada inflação.

A afirmação de Júlia com relação à possibilidade de o professor escolher o que queria fazer na escola é contraditória aos depoimentos das outras entrevistadas, pois elas afirmaram que ficou muito difícil trabalhar, uma vez que o Programa de Racionalização Administrativa diminuiu, em muito, o número de profissionais das instituições escolares, o que ocasionou uma intensificação e, conseqüente desqualificação do trabalho docente, no sentido abordado por Contreras (2002).

Além disso, a forma pela qual os profissionais da educação foram tratados durante o governo Newton Cardoso, que não negociava e não atendia às reivindicações da categoria, contribuiu para desvalorização do magistério mineiro, no sentido abordado por Franco (FRANCO *apud* FERREIRA, 2002).

O processo de implementação da mudança institucional na educação pública estadual mineira, nos anos oitenta, envolveu um conjunto de atores que, em diferentes momentos na década, entraram em conflitos, estabeleceram consensos, impuseram resistências, os quais

redundaram em movimentos de avanços e recuos, no sentido da conquista da autonomia administrativa, financeira e pedagógica e da luta pela concretização da gestão participativa das instituições escolares.

6. DESVELANDO O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE, NA ESCOLA ESTADUAL CONSELHEIRO AFONSO PENA, NO CONTEXTO DE MUDANÇAS DOS ANOS OITENTA

“A autonomia não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação. A autonomia se desenvolve no contexto de relações, num espaço de diálogo e de entendimento. Portanto, a autonomia tanto faz referência a uma disposição de encontro pedagógico, como à qualidade e à consequência deste.”
Contreras

6.1. O cotidiano de uma “escola modelo”

Através dos depoimentos analisados no Capítulo 4, foi possível perceber que o grupo profissional que atuava com as quatro primeiras séries e com o CBA, durante os anos oitenta, na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, não implementou, na íntegra, as propostas da Secretaria de Estado da Educação. Em alguns momentos, as propostas da SEE foram desconsideradas pela equipe de profissionais da escola, em outros, foram implantadas em parte, com adaptações e, em outros, os profissionais criaram estratégias para burlar as normas do sistema estadual de ensino.

Com o intuito de buscar compreender o que existia na dinâmica da Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, que lhe possibilitou ter essas atitudes diante das determinações da Secretaria Estadual da Educação nos anos oitenta, foram feitas às entrevistadas perguntas relativas ao cotidiano da instituição escolar e à rede de relações que ali tinha lugar, uma vez que não foram encontrados registros escritos a esse respeito.

Desse modo, o presente capítulo foi elaborado, apresentando muitos trechos dos depoimentos e, uma vez que não havia a possibilidade de confrontar as afirmações das entrevistadas com documentos e outros registros, a estratégia usada na análise dos dados foi confrontar os depoimentos entre si, o que evidenciou que havia muita coerência no grupo quanto ao modo de encarar a educação e que, apesar de algumas entrevistadas apresentarem pontos de vista diferentes, o grupo, de modo geral, atuava de modo a evitar conflitos.

Durante os primeiros contatos, todas as entrevistadas se referiram ao “Afonso Pena” como “escola modelo”. Entretanto, nos arquivos da 42ª Superintendência Regional de Ensino

– Metropolitana B, responsável pela E. E. C. A . P., e da Secretaria Estadual de Ensino, não foram encontrados registros em que houvesse referência à escola como “modelo”. Perguntadas a respeito do que significava o título de modelo que elas usavam para referirem-se à escola, as entrevistadas justificaram de diferentes formas.

O Afonso Pena era uma escola modelo, era uma escola forte. Então, todo mundo queria que o filho fosse para lá, mesmo que morasse muito longe. Era o nome que fazia a escola, então todo mundo queria estudar lá, por causa do nome da escola. O Afonso Pena era uma escola boa, antes era tida como uma escola modelo, hoje eu não sei... Também hoje não tem mais ensino de primeira à quarta lá. (Solange)

Foi uma época muito boa, em que nós conseguimos fazer do Afonso Pena a primeira escola da cidade, porque nós tínhamos crédito com a comunidade. Todo mundo queria botar as crianças lá. (Amélia)

A professora Solange e a Diretora Amélia ressaltaram a disputa por vagas na escola, a qual evidenciava que a mesma tinha “crédito com a comunidade”, ou seja, que os pais acreditavam que seus filhos receberiam um bom ensino dentro de seus muros.

Com relação aos motivos pelos quais a escola tinha boa reputação na sociedade betinense, três entrevistadas destacaram o papel dos profissionais para a manutenção da qualidade do ensino.

No Afonso Pena, o pessoal trabalhava com muito afinco, com muita garra com muita vontade. Tinha vontade de colocar o aluno para vencer mesmo! Era uma escola muito boa, com profissionais bem escolhidas. O Afonso Pena está dentro da história de Betim mesmo! Era modelo! (Benvinda)

O empenho das professoras, do pessoal da escola era muito grande. Eu acho que a gente fazia o possível para fazer o melhor para ensinar, para poder parecer que era uma escola boa mesmo (sorriu)! Por causa do nome que a escola já tinha, que já vinha de tempos e por ser uma escola central, os professores estavam sempre fazendo reciclagem, que hoje eu acho que tem até outro nome. Eu acho que o modelo que eles falavam significava ser um exemplo para as outras escolas. E tudo acontecia no Afonso Pena: a reunião de Inspeção ou outros tipos de reuniões; porque era uma escola central, sempre as coisas giravam em torno do Afonso Pena, por isso que eu acho que era modelo. (Solange)

Afonso Pena tem atendido muito bem à população, pelo menos naquela época de oitenta, era considerada uma escola modelo; acho que era porque os professores trabalhavam mais no coletivo, a gente discutia mais, a gente se reunia. Nosso grupo discutia muito o que a gente poderia fazer, estratégias diferentes para melhorar essa turma ou esse aluno. Era uma coisa que hoje a Pedagogia está discutindo muito: você deve ver o que aconteceu, a história desse aluno e a gente já fazia isso no Afonso Pena, na época da D. Amélia e da Gláucia, depois demos uma parada. Então, a gente falava: “Ó gente, vamos sentar, vamos discutir.” Não tinha aquela coisa: “Ah, eu vou tirar dia na casa.” Não, a gente trabalhava naquele envolvimento do melhor para o aluno. Então, a gente tinha uma relação de professor em relação ao aluno, eu acho que era uma relação mais humana, de se preocupar com o que se podia fazer para esse aluno progredir no processo de ensino e aprendizagem; inclusive a gente discutia muito esses termos, depois foi parando. (Júlia)

Esses depoimentos mostram que a preocupação dos profissionais em manter o “nome” da escola fazia com que todos se desdobrassem, trabalhando com afinco, estudando para buscar melhores formas de garantir a aprendizagem dos alunos.

Algumas expressões presentes nos depoimentos mostram a admiração das profissionais pelo trabalho realizado pela instituição, o que fazia com que as mesmas se dedicassem para manter a reputação da escola junto à comunidade, como pode ser observado na afirmação de Solange, de que elas se desdobravam para “parecer que era uma escola boa mesmo”.

Além de admiração pelo trabalho realizado pelo grupo de profissionais da escola, as entrevistadas demonstraram, também, orgulho por fazerem parte da equipe da instituição. Assim como a professora Carminha, que relatou as dificuldades e aflições pelas quais passou para ser professora da escola (ver Capítulo 6), Solange afirmou que

O Afonso Pena era uma escola de bons professores, eu estou tirando o meu lado porque eu já peguei lá bom. (sorriu). Eu já peguei a escola como uma escola boa, tanto é que, quando eu pedi minha remoção de Vespasiano para Betim, porque eu mudei, porque meu marido trabalhava na Fiat, eu pedi a remoção para o Afonso Pena, então alguém me falou assim: “Puxa, mas você vai encarar o Afonso Pena?” Eu falei: “Mas encarar, por quê?” Eu fiquei assustada porque eu não conhecia nada na cidade. “Afonso Pena é a melhor escola de Betim”. Eu falei: “Que bom que eu vou para a melhor escola de Betim, vamos ver o que é que vai dar, se ela é a melhor eu vou ser melhor também! Então, a gente se esforçava para ser melhor mesmo. Modelo para mim é isso: servir de exemplo, de modelo mesmo para as outras, principalmente, por ser central, porque todo mundo queria o Afonso Pena. “Eu estudo no Afonso Pena!”. Enchiam a boca para falar e, realmente, era uma escola boa! (Solange)

No depoimento de Solange, a professora expressou modéstia ao afirmar que já tinha começado a trabalhar na instituição quando ela já contava com o reconhecimento da sociedade como escola de qualidade e, ao mesmo tempo, ela demonstrou sua disposição de se dedicar ao máximo para contribuir para a manutenção da qualidade do ensino e, conseqüentemente, merecer fazer parte de uma equipe tão eficiente. O orgulho de fazer parte da escola se estendia para a comunidade, envolvendo alunos e pais que lutavam pelas vagas.

Todas as mudanças que aconteceram nos catorze anos em que eu trabalhei no Afonso Pena eram sempre muito estudadas, porque as direções da escola, todas eram bem exigentes, faziam com que a gente mostrasse que a escola era boa, era a primeira. Isso era muito importante, o aluno tinha orgulho de estar estudando no Afonso Pena, as famílias todas queriam espaço no Afonso Pena. (Benvinda)

Assim como nos depoimentos das professoras, Amélia expressou seu orgulho por ter trabalhado com uma ótima equipe de profissionais, que buscava fazer o melhor para a educação no Afonso Pena.

A gente teve uma equipe **maravilhosa**⁵⁷, muito boa! A comunidade aprovou o nosso trabalho e a gente pôde realizar muitas coisas boas ali. (Amélia)

Uma vez que todos ressaltaram a qualidade da equipe de profissionais da escola, decidiu-se investigar o processo de formação dessa equipe. Segundo Gomes (2003, p. 7), “a Diretora Amélia Alves escolhia a dedo os profissionais que prestariam serviços na escola e, não raro, isso gerava conflitos com profissionais efetivos do Estado.” Em seu depoimento, Amélia, que sendo concursada, ocupou o cargo de Diretora por vinte anos, comentou sobre a escolha dos profissionais que fariam parte da equipe da escola.

A Diretora não pode fazer nada sozinha. Você não pode ser chefe, você tem que ser líder. Você tem que escolher as pessoas, você tem que formar a sua equipe com pessoas competentes, da sua confiança e que estejam engajadas no mesmo objetivo da escola. A gente formou uma equipe de peso, porque Diretor não pode fazer **nada** sozinho. Administrar não é pegar, fazer ou mandar. Administrar é coordenar, conversar, incentivar o pessoal para fazer. Eu organizava, orientava e cobrava. E saía tudo certo. (Amélia)

Considerando que a rede estadual de ensino tinha regras para contratação de pessoal para as escolas, foi perguntado à Amélia como ela fazia a escolha dos profissionais. A esse respeito, ela informou que

a nossa escola tinha **organização**. Era tudo **organizado**. E cada setor tinha um responsável. Tinha responsável pelo mimeógrafo, cantina, laboratório e professoras de aulas especializadas de Artes e Educação Física. Tinha organização, porque se não tiver, vai tudo por água abaixo. Então a minha equipe era completa, porque eu ia à Delegacia e fazia as minhas queixas. Falava: “Vocês têm que me dar pessoal, pessoal bom, pode deixar que eu escolho.” E eu escolhia! Eu toda vida **escolhi** a minha equipe! Pessoas que trabalham junto com a gente têm que ter responsabilidades. Tinha reunião para escolher escola, dos professores designados e nomeados, eu também ia. Chegava lá, olhava, assim, no olho. Se eu precisasse, eu escolhia os meus professores. E antes de irem para a escola, eu falava: “Se não der certo, a gente manda embora”. Mandava mesmo! Não cheguei a mandar, porque quando elas viam que não daria, elas não iam. Mas eu escolhia os professores na fila da designação. Eu falava com as Inspetoras: “Eu quero aquela, aquela e aquela”. (Amélia)

A Diretora explicou também as condições que lhe permitiam ter tanto poder:

Primeiro, essa força que eu tinha, política nenhuma podia me atrapalhar, porque eu era concursada. Então, com essa condição de estabilidade, eu estava mais à vontade, e outra coisa, você tem que estar a par de toda a legislação: Leis Federais, Estaduais e Municipais. Você tem que estar por dentro de tudo para não escorregar, porque tudo mundo quer te pegar. Mesmo sendo nomeada, eu sempre andei em cima da lei, ou melhor, com a lei embaixo do braço e na cabeça. Em segundo lugar, a Delegacia apoiava muito o que a gente fazia, porque a gente fazia tudo bem feito, dentro da lei e fazia mesmo! Tudo arquivado, documentado, tudo certinho. A Delegacia via que a gente tinha condições de fazer o que pretendia e acreditava no nosso trabalho. Então, tudo que a gente queria, conseguia, com muito esforço! (Amélia)

⁵⁷ As palavras em negrito foram usadas para indicar os momentos em que as entrevistadas se expressaram com maior veemência.

A professora Benvinda, através de seu depoimento, demonstrou concordar com a maneira pela qual os profissionais eram escolhidos para fazerem parte da equipe da E. E. C. A. P. No momento em que ela comentou sobre a existência do colegiado na escola, no Capítulo 4, referiu-se à participação do órgão, referendando as decisões da Diretora.

Os professores eram escolhidos do mesmo jeito que é hoje O professor fazia inscrição no Estado, que ia chamando, por exemplo: eram apresentadas as vagas de cada escola e por ordem da classificação, o professor ia sendo chamado. Mas muitas vezes, o Afonso Pena já tinha um determinado professor como perfil, que atendia à escola direitinho e a direção da escola achava que, se perdesse aquele profissional, o ensino ia cair. É como uma escola particular faz. Mais ou menos o Afonso Pena funcionava como uma escola particular, se o professor não está bem, não atende à necessidade da escola, ele é dispensado. Então, a escola precisava de um profissional que atendesse à demanda, que atendesse ao que o aluno precisava, essa era a exigência. Era assim. A direção, é lógico, dava um jeitinho, “não tem vaga”, não soltava as vagas. Então, quando chegasse um profissional do perfil, a vaga estava lá, e geralmente isso acontecia. Era assim, para segurar aquele profissional que ela sabia que dava conta, por isso é que eram mais ou menos escolhidos, porque, a direção peitava para ser o profissional que realmente ia vestir a camisa, porque tinha que ser um que vestia a camisa. (Benvinda)

A justificativa de que tinha que ser um profissional que “vestia a camisa da escola” era suficiente para a desconsideração das regras de nomeação/designação da rede estadual de ensino, o que implicava, conseqüentemente, no prejuízo de outros profissionais que eram excluídos. Esses critérios podem ser questionados, pois, conforme a Diretora afirmou, ela escolhia “no olho”. O que será que o olho da Diretora conseguia captar? Beleza, submissão, interesse pela profissão... Será possível identificar competência profissional através de uma olhadela? Essa forma de seleção dos profissionais se aproximava mais da postura de um proprietário de escola do que de uma diretora de escola pública.

No que diz respeito à possibilidade de escolher alguém que não corresponderia às expectativas do momento da “escolha”, a diretora explicou como recebia o professor na escola:

Eu falava assim com os professores: “Aqui é o aluno em primeiro lugar, eu ouço primeiro os alunos, para depois ouvir professor. Aqui, é proibido botar aluno para fora de sala. Não pode.” Na primeira entrevista, eu falava: “Aqui, o negócio é assim. Serve para você? Se servir: Porque a filosofia da escola é esta.” Era desse jeito (riso). E tinha o Regimento, que eu lia para eles. Se não servisse... Tinha que conversar. Conversava uma, duas, três vezes e a Supervisora estava sempre atenta. (Amélia)

A Supervisora também se referiu à filosofia da escola em seu depoimento:

a filosofia da escola era ter um ensino de qualidade, ter uma educação em que o menino participava, ele não era simplesmente um ouvinte, ele trabalhava como um elemento participativo do processo de educação. Eu acho que isso é muito importante! Ele sabia para onde estava indo, ele sabia o que estava fazendo, e o que era importante para ele. (Petrina)

Pelos depoimentos das professoras, apresentados anteriormente, e através das falas da Diretora e da Supervisora a respeito da filosofia da escola, é possível perceber que todo o trabalho da equipe tinha como foco o desenvolvimento do aluno. Para garantir isso, a Diretora coordenava de perto as ações de todos. Duas professoras e a Supervisora expressaram sua admiração pela Diretora Amélia.

Gostaria de começar minha entrevista falando sobre a importância que tem o Diretor, de ele ter conhecimento, ter competência e interesse em mudar um pouco a educação dentro da escola. Nós tivemos muito o apoio da Diretora que, na época, era Amélia Alves da Silva. (Petrina)

O trabalho da Dona Amélia era de um nível muito elevado, ela tinha muita preocupação em fazer aquela escola tradicional, era uma escola modelo o Afonso Pena, era destaque! Então ela fazia questão da nossa postura de professora, de estar bem arrumada, dentro das nossas posses. Na qualidade de ensino, ela fazia questão que fosse o melhor possível. E ela mantinha uma postura realmente de Diretora. A escola tinha tudo nos seus devidos lugares, todo mundo respeitava todo mundo. (Iria)

Na época, nós tínhamos uma Diretora bem rigorosa, que inclusive é o que fazia a escola ser excelente, com um *know how* bem bom. (Benvinda)

Por outro lado, duas professoras emitiram opiniões sobre o cotidiano da escola, associando a organização da mesma à ditadura militar.

Era a escola perfeita, ideal! Todo mundo direitinho, obedecendo, porque a disciplina era muito rígida. Equipes excelentes! (Júlia)

Era uma escola impecável em todos os aspectos. Era um pouco assim, não vamos dizer ditadura não, era uma tradicional mesmo! Depois houve uma mudança, foi mudando, mas antes... As regras tinham de ser cumpridas mesmo, então tudo lá andava impecavelmente em ordem. Cada profissional fazendo a sua parte mesmo. Era, muita cobrança de todos, a partir da diretoria até os serviços, dos alunos também. Era uma disciplina rígida. Quanto aos professores, tinham a hora para chegar. As turmas eram imensas, na faixa de 40 alunos, a classe era bem grande mesmo! Então, era tudo muito exigido! Mas era muito bom trabalhar lá. Exigia muito, eu aprendi muito profissionalmente e também cresci muito como pessoa. (Carminha)

Nos depoimentos de Júlia e Carminha, apareceram várias palavras que podem ser associadas ao período/controle militar (obedecendo, disciplina rígida, impecável, tradicional, regras, planos vistoriados, muito rígido), apesar de Carminha resistir em classificar a dinâmica da escola como ditadura. Mesmo tendo que se sujeitar ao controle sobre suas ações, a professora ressaltou que era muito bom trabalhar na E. E. C. A. P., a qual lhe dava oportunidade de aprender, tanto para sua vida profissional, quanto para a pessoal.

Além de Carminha, todas as entrevistadas, incluindo a Diretora, afirmaram que a E. E. C. A. P. possibilitou crescimento e aprendizagem a seus profissionais. No tocante aos momentos de aprendizagem na escola, Benvinda, ao falar sobre a condição de modelo que a

escola tinha, destacou a importância dos momentos de estudo coletivo para o desenvolvimento profissional da equipe.

A Diretora Amélia que, segundo as entrevistadas, tinha uma gama muito grande de conhecimentos⁵⁸, explicou também como organizava os profissionais da escola e como acompanhava o desempenho dos mesmos, levando-os a se desenvolverem.

Eu era chata, eu era exigente, eu exigia coisas possíveis. Outra coisa que é muito importante na administração é você exigir de cada um, o que cada um pode dar. Você não pode exigir de uma pessoa que não tem condições de ficar em uma classe e impor que ela fique naquela classe. Então, é exigir de cada um o que cada um pode dar. Aí, ele dá conta, com boa vontade. Você não pode xingar, você tem que descobrir em que ela vai ser boa. **Eu sou exigente mesmo! Sou demais! Toda vida eu fui, mas tem que ser.** Você tem que ensinar, você tem que orientar e tem que cobrar, mandar fazer outra vez, porque não ficou bem feito, para aprender. Exigir sim. Se você se compromete a uma coisa, você tem que cumprir. Você tem que conhecer aqueles com quem trabalha, você tem que conhecer para saber do que eles são capazes e exigir deles apenas o que são capazes de fazer. Eu sou exigente. Por isso que eu escolhi minhas professoras. Exigia de cada uma o que podia fazer. Quando me mostravam alguma coisa, eu dizia: “Olha, você é capaz de fazer isso muito melhor.”. Aí, eu riscava, riscava e falava: “Você pode fazer outra vez, que eu tenho certeza que você pode fazer melhor.” (Amélia)

A disposição para seguir as orientações da Diretora, quanto a refazer atividades e seguir suas determinações referentes à organização da escola e ao ensino reflete, a afirmação de Kimbal, citada por Contreras (2002), quanto à falta de poder dos professores, decorrente do fato de que os conhecimentos dos mesmos não eram suficientes para lhes garantir autoridade. Uma professora reclamou da forma como a Diretora mandava que as atividades fossem refeitas, mas a Supervisora e três professoras destacaram que aprendiam muito com Amélia e suas exigências. As professoras se submetiam e seguiam também as determinações da Supervisora Pedagógica e da Orientadora Educacional.

Indagadas a respeito de como percebiam o acompanhamento de seu trabalho por parte das Pedagogas, todas as professoras destacaram que se sentiam seguras, pois sabiam que estavam ensinando bem, porque tinham o aval das mesmas. De certa forma, o processo de avaliação constante fazia com que tanto a equipe de coordenadores da escola quanto as docentes estivessem atentas aos Programas de Ensino, às necessidades dos alunos e ao processo de formação em serviço das professoras, tendo em vista a manutenção da qualidade do ensino ministrado.

As formas de controle sobre o desempenho dos profissionais envolviam diferentes estratégias de avaliação, pela Diretora, pela Supervisora, pela Orientadora e pelos pais. Nesse sentido, a Diretora afirmou que:

⁵⁸ Com relação à formação da Diretora Amélia, ver caracterização dos Atores da Pesquisa, no Capítulo 2 deste trabalho.

A Supervisora avaliava as professoras, porque eram elas que faziam juntas os planejamentos. Então, ela avaliava a execução dos planejamentos e me dava o resultado. Eu via resultado, porque as mães também reclamavam. Eu dizia para as mães: “Tudo que vocês acharem que não está bom, venham e falem, porque a escola é de vocês. A escola existe para vocês. Eu estou aqui para orientar, ajudar a resolver os problemas, mas se vocês ficarem caladas, não adianta. Quem vai resolver, somos nós aqui mesmo.” (Amélia)

As professoras explicaram como a Supervisora Pedagógica fazia o acompanhamento e avaliação de seu trabalho, o qual envolvia vistoria dos cadernos de planos, análise de atividades (ditados, redações, exercícios de fatos fundamentais, provas dos alunos, dentre outros) e visitas à sala, para observação das aulas.

Os planos de aula da escola, você teria que fazê-los diariamente, todos com justificativa, todos com objetivos e todos os dias eram vistoriados pela Supervisora. (Carminha)

A gente fazia o plano todos os dias! Ai da gente se não fosse levar o plano diário. A gente não ia para a escola só com livro assim não, a gente passava no caderno o plano, as atividades que a gente ia fazer, tudo direitinho, porque se a Diretora ou a Supervisora pedissem o caderno de plano... Às vezes, podiam conferir com o caderno do aluno. A Supervisora chegava, de forma imprevisível, olhava o que a gente estava dando. A gente não ficava sentada também não, era em pé as quatro horas, dando aula, olhando os cadernos de um menino para o outro, tudo direitinho. Era assim que eu trabalhava com eles, com muito amor. Era muito cobrado, professor era respeitado, agora não. Quando elaborávamos provas, a Supervisora e a Diretora olhavam questão por questão. Era muito bom, discutiam conosco. Dona Amélia falava assim “Para que você está medindo isso aqui? Qual seu objetivo? Por quê? O que você está querendo com essa questão?” Era assim. Analisavam as questões, para ver se realmente estávamos dando aquilo de acordo. A Supervisora olhava o caderno de plano, punha observação. Então era muito bonito o ensino antigamente, era muito bom! (Iria)

A ênfase dada aos aspectos técnicos do planejamento (atividades de acordo com planos de aulas com objetivos, definição do que estava sendo medido em cada questão da avaliação) evidenciou que a equipe de profissionais priorizava o caráter técnico do trabalho, pois o professor, assim como as especialistas em educação, desempenhavam papéis de técnicos, organizando rigorosamente os componentes do processo ensino-aprendizagem, conforme afirma Pereira (1996), ao se referir ao trabalho docente no início dos anos setenta, considera que, nessa época, os professores deveriam ser técnicos e seus planejamentos rigorosos assegurariam resultados instrucionais eficazes e eficientes.

O acompanhamento do trabalho do professor, junto aos alunos, envolvia momentos em que as Pedagogas ou a Diretora iam, inesperadamente, às salas de aula para assistir ao desenvolvimento de alguma atividade ou para olhar os cadernos dos alunos. Três professoras fizeram relatos através dos quais foi possível perceber o caráter fiscalizador desses momentos, os quais traziam angústias às professoras e aos alunos.

Se você estava desenvolvendo um trabalho dentro da sala e o aluno fazia um barulho, no mesmo momento a Supervisora ou a Diretora aparecia ali na sua porta para saber o que estava acontecendo. Então, os alunos ficavam todos com medo, corriam para o lugar e o professor também tremia nas bases. (Benvinda)

Apesar de Amélia ter afirmado que não xingava os profissionais da escola, uma professora relatou que ficou muito ofendida quando estava trabalhando com a última turma de segunda série e a Diretora foi visitar sua sala. Segundo a professora, após vistoriar os cadernos dos alunos, a Diretora afirmou que eles não estavam avançando. A docente explicou que estava se desdobrando para trabalhar com alunos que tinham grandes dificuldades de aprendizagem e que eles estavam avançando lentamente, o que foi desconsiderado pela Diretora.

Júlia, apesar de criticar a forma de fiscalização do trabalho do professor, considerou que isso era bom, porque lhe impulsionava a dar o melhor de si como profissional.

Existiam, na época, umas regras da Secretaria de Educação e, conforme o número de alunos reprovados, você não era contratada, você não era considerada uma boa professora. Eles faziam uma avaliação de desempenho, nessa ordem: a professora reprovava quantos por cento? A Pedagoga também ficava atenta porque não era só o nome da professora, o dela também entrava, a escola também entrava, então era todo aquele ciclo, aquela preocupação. A Pedagoga, nessa época, além de ter o papel de fiscalizar, também tinha aquele papel assim: “O professor tem que dar conta, ele tem que caminhar, o que a gente pode fazer?” Ela era muito atuante, ela via o seu plano de aula; o que você estivesse passando lá no quadro de atividades tinha que estar de acordo com o seu plano e tinha que estar de acordo com o caderno do aluno. Olha para você ver o tamanho da fiscalização: ela entrava, “Bom dia, com licença”. Eu me lembro que eu pensava: “Que é isso?” A Supervisora ficava lá atrás encostada e eu pensava: “Eu tenho que dar o melhor de mim”. Mas foi interessante, foi muito bom! (Júlia)

A professora Benvinda relatou um fato, acontecido em 1986, que retratou o sentimento das professoras nos momentos em que recebiam as visitas da Diretora, da Supervisora ou da Inspetora de Ensino. Apesar de ser um relato longo, foi transcrito aqui, a fim de possibilitar a análise da situação do professor no exercício da docência no período.

Eu me lembro de uma vez que, dentro da base de uma das lâmpadas da sala, um passarinho fez um ninho, botou os ovos e a gente foi acompanhando. No dia em que ele começou a carregar capim, eu subi na mesa, puxei um pouquinho, para dar um espaço para a gente ver lá dentro. O passarinho construiu o ninho, depois colocou os ovos. Eu tirei o ninho para os meninos verem que tinham três ovos lá dentro e coloquei no lugar novamente. Então, no dia em que nasceu o primeiro filhote, foi um alvoroço na sala. No Afonso Pena, ao redor da sala tem um armário, com as portinhas e bancadas de pedra ardósia. Os meninos subiram nas bancadas e nas carteiras, porque eles não queriam esperar eu tirar para verem. Eles escutaram o barulhinho e foi aquela confusão! Coloquei a minha mesa debaixo, mais uma mesinha em cima para eu subir e tirar o ninho. Então, a porta se abriu e entraram a Diretora, a Supervisora e duas pessoas da Secretaria de Educação: “O que está acontecendo?” Acho que eu não caí da mesa nessa hora, porque Deus me iluminou. Na mesma hora eu falei assim, (porque eu fui iluminada): “Eu estou trabalhando o conteúdo proposto no Programa de Ensino, de acordo com esses passarinhos que nasceram na sala.” Ela falou: “Mas como é que você está trabalhando?” Eu respondi: “Porque nós estamos trabalhando as aves em

Ciências, a nossa leitura de hoje, que está no quadro, é sobre passarinhos e a gente está trabalhando o Português. Na Matemática, nós estamos trabalhando números pares, então nós estamos vendo os dois filhotinhos que nasceram.” Então elas ficaram na porta e aceitaram a minha explicação, mas para eu dar essa explicação, eu suei, eu gaguejei, eu fiquei com medo e os meninos também, porque desceram todos depressa, foram para seu lugar, todo mundo com medo. Puxa vida! Depois que elas saíram da sala, eu falei: “Nossa, acho que agora eu não volto mais para essa escola.” Depois que todo mundo foi embora, eu fui chamada lá na secretaria da escola e pensei: “Pronto, agora que eu não volto mais, provavelmente eu vou ser dispensada.” Então, a Diretora Gláucia⁵⁹ falou: “Olha, eu fiquei encantada com a sua aula!” Para mim, foi um marco na minha história, eu não esqueço dessa situação. Então, foi muito bom, essa experiência foi para enriquecer. Os meninos vivenciaram, escreveram sobre o passarinho, sobre aquela experiência toda que aconteceu dentro da nossa sala. Nesse dia, eu fiquei com medo, para você ver o tanto de autonomia que a gente tinha lá no Afonso Pena, o tanto que era! O medo, o pavor que eu tive, porque eu pensei que ia ser mandada embora. Depois, a tranquilidade que eu tive, eu passei a ter mais autonomia, porque eu passei a ter mais confiança, pois ela aceitou. Então é assim essa autonomia a gente vai conquistando. Eu acho que a gente conquista de acordo com o dia-a-dia, com o que a gente faz na sala de aula. (Benvinda)

Esse relato de Benvinda apresentou vários elementos que expressaram a falta de autonomia do professor em seu trabalho e destacou que o docente deveria demonstrar competência para que fosse reconhecido como profissional. Apesar das orientações da rede estadual de ensino para que o professor trabalhasse a partir da realidade, o acompanhamento diário pela turma de uma situação tão concreta aconteceu em sigilo. A professora adaptou seu planejamento à situação, mas não comentou com a Supervisora ou com a Diretora.

Segundo Little e MacDonald, citados por Contreras (2002), os professores são tradutores e transformadores das propostas, sendo eles mesmos afetados por elas. A professora Benvinda passou por uma situação difícil ao desenvolver com sua turma atividades que relacionavam a realidade com o Programa de Ensino, como era proposto pela Secretaria Estadual da Educação. Entretanto, conforme afirma Contreras (2002), a inovação educacional depende de fatores externos à sala de aula, como a cultura institucional, que envolve normas, hábitos e relações que podem dificultar ou favorecer a implantação de novas propostas. A rigidez do trabalho atrelado ao planejamento técnico e à postura controladora da equipe administrativo-pedagógica da escola impingiam o medo da mudança nos professores.

Algumas palavras presentes no relato de Benvinda demonstraram a falta de autonomia do professor: “a porta se abriu e entraram, suei, gaguejei, fiquei com medo, pavor, não volto mais para essa escola, vou ser dispensada.” A postura repressiva se estendia aos alunos os quais, segundo a professora, também ficaram com medo. A própria professora questionou sua falta de autonomia que a impeliu a recorrer a uma instância divina a fim de contornar a situação.

⁵⁹ Gláucia Vieira Rodrigues foi Diretora da E. E. C. A . P. de 1984 a 1989.

Castro (1994a) afirma que a autonomia do professor depende de condicionantes intra e extra-escolares e do contexto histórico. Após dez anos de trabalho na instituição, a competência profissional de Benvinda foi reconhecida e o medo que ela sentiu expressou sua insegurança, uma vez que, no início dos anos oitenta, sua atitude seria punida com demissão. Isso mostrou que a escola estava mudando.

Nesse sentido, Mizukami e Lourencetti (2002) destacam que o trabalho docente inclui o conhecimento construído pelo professor ao longo da carreira e o contexto profissional em que se insere. Isso ratifica, também, a afirmação de Kemmis, citado por Garcia (1999), de que os professores não podem mudar caso suas práticas não sejam transformadas, o que depende de mudanças também nas instituições onde trabalham. A lentidão da mudança dos elementos da cultura escolar (JULIA, 2001), como normas e práticas, deixava inseguras as professoras que queriam inovar.

Considerando que muitas dessas práticas controladoras perduraram no cotidiano da escola até o final da década de oitenta, mesmo a Diretora Amélia tendo se aposentado em 1984, foi possível notar que o controle aceito pelos professores, apesar de algumas resistências, impedia que os mesmos se tornassem mais autônomos, o que se refletia na dificuldade que os docentes tinham para se adequarem às propostas educacionais voltadas para a formação do aluno como cidadão (OLIVEIRA, 1985). As rigorosas práticas do período militar foram deixando a escola com uma lentidão muito grande, conforme alerta Esteve (1999).

Nesse sentido, ao demonstrar competência perante representantes da SEE/MG e receber a aprovação da Diretora e da Supervisora, a professora, além de conquistar autonomia, influenciou a Supervisora que, tantos anos após o acontecimento, lembrou-se dela como fato marcante. Uma vez que seu trabalho foi reconhecido como bom, a professora se regozijou com a conquista da autonomia decorrente da situação estressante. Nessa perspectiva, Cardoso ressalta que “o professor, enquanto sujeito histórico na organização do trabalho escolar, sofre a ação da mesma, modifica a si próprio e adequa sua prática a essa organização, em contrapartida, age sobre ela, modificando-a e nela imprimindo sua marca.” (CARDOSO, 2001, p. 90)

Em seu depoimento, a Supervisora Pedagógica destacou, assim como Benvinda, o caso do passarinho como uma situação marcante no exercício docente da professora. Em sua fala, a especialista em educação demonstrou sua admiração pela criatividade e qualidade do trabalho docente.

Eu me lembro que teve um dia em que eu estava visitando as salas. Entrei na sala dela e ela estava num reboiço com os meninos e com um passarinho, um pardal. E os meninos estavam escrevendo no quadro a história do pardal e olhavam para o ninho... Aquela confusão! Eu fiquei olhando mas, meu Deus do Céu! Quando passou um pouquinho, ela disse: “Petrina, eu fiz meu plano de aula, está ali em cima da mesa. Você acredita que os meninos descobriram o ninho do pardal ali? E já tem um filhotinho. E esse meninos se danaram com esse pardal e eu virei minha aula toda. Nós estamos criando uma história do pardal”. Para você ver, é muito difícil a pessoa ter uma criatividade dessa. Ela tinha feito os problemas de Matemática sobre os passarinhos! Que pessoa versátil, muda as coisas numa rapidez muito grande e é muito habilidosa! E os meninos adoravam a Benvinda. Nossa senhora! A tia Benvinda era muito querida por causa desse jeito dela. (Petrina)

A admiração da Supervisora pelo trabalho das professoras não se restringia à professora Benvinda, como pode ser observado através da seguinte comentário que fez ao ser indagada a respeito do acompanhamento que dava ao trabalho das professoras:

A D. Amélia fazia muita avaliação, minhas professoras mereciam tudo 10. Então, eu não tinha nenhum problema. Eram dinâmicas, dispostas, entusiasmadas, não se preocupavam com o horário, não tinham essa preocupação: “Nossa ... deixa eu ir embora depressa!” Tinha vezes em que, mesmo nosso horário de trabalho sendo à tarde, saíamos da escola às 18, 19 horas, até 22 horas e achávamos aquilo natural. Depois, saía todo mundo rindo, feliz, tranqüilo. Elas faziam o melhor para o aluno. Então, era uma maravilha você fazer a avaliação de um pessoal assim! (Petrina)

Todas as entrevistadas ressaltaram sua disposição para trabalharem muitas horas além do horário normal de aulas (para planejar, estudar, corrigir atividades e preparar festas), a fim de que fosse garantida a qualidade do ensino e fosse mantida a reputação da escola.

Entretanto, três professoras reclamaram que isso diminuía seu tempo disponível para o atendimento à família e ao trabalho doméstico. A professora Solange afirmou que isso implicava problemas com o marido, o qual insistia para que ela deixasse o trabalho para cuidar melhor dos filhos, uma vez que o salário era muito baixo.

Desse modo, na busca pelo reconhecimento da comunidade, pelo sucesso dos alunos, as profissionais sacrificavam a si mesmas e às suas famílias (FERREIRA, 2002).

Os depoimentos de todas as entrevistadas mostraram que o trabalho era intenso, os salários eram baixos e era grande o controle sobre as atividades desenvolvidas pelos docentes. Esse controle envolvia, também, visitas às salas na ausência dos professores. Segundo Amélia,

no dia que não tinha professor eu aproveitava e ia às classes para conversar com os alunos. Aí, eu ficava sabendo de tudo. Conversava, perguntando o que eles estavam fazendo, o que eles não gostavam de fazer, porque não gostavam, o que a professora fazia, de tudo eu ficava sabendo. Era o jeito que eu tinha para me manter junto com os alunos, sabendo de tudo que se passava na escola. (Amélia)

Com relação aos dias em que mais de uma professora faltava ao trabalho, situação rara, segundo as entrevistadas, a direção tinha uma estratégia para não dispensar os alunos das aulas.

Elas dividiam os alunos, sempre na paz, com educação, com autoritarismo embutido. Chegavam perto: “Vamos colocar assim e assim.” (Júlia)

Pelo exposto nos depoimentos, foi possível perceber que o grau de vigilância e controle aos quais os docentes eram submetidos fazia com que os mesmos necessitassem estar sempre atentos às regras da escola.

Apesar disso, ao serem indagadas a respeito de terem ou não autonomia para a realização do trabalho docente, apenas duas professoras reclamaram da falta de autonomia. Uma delas assim se manifestou a respeito da vigilância na sala de aula:

Eu tinha autonomia dentro da minha sala de aula. Eu acredito muito assim: o professor é o dono da sala de aula, então ele faz dentro da sua sala o que quer. Agora, quando os chefes iam e abriam a porta e estavam lá tomando conta, aí você tinha que caminhar em outra linha. Então a autonomia era determinada, ela era limitada, muitas vezes, pela presença do profissional que estava te acompanhando. Porque, dentro da sala de aula, você ia caminhando, mas quando os outros profissionais te observavam... (Benvinda)

Por outro lado, duas professoras foram categóricas, ao afirmarem que possuíam autonomia para o exercício da docência, no período.

Ah! Tinha sim! Tinha autonomia, normalmente: o que você fizesse dentro de sala, dentro daquilo que você tinha proposto, você tinha autonomia para fazer. Se havia um menino dando muito trabalho, tinha que chamar o pai dele, eu chamava por minha conta. Depois eu comunicava que tinha chamado o pai por causa disso e isso e isso feito e o motivo. Na hora em que eu fosse conversar com o pai ou com a mãe ou com quem aparecesse, a Supervisora ou a Orientadora estavam presentes, mas a gente sempre tinha liberdade de fazer estas coisas assim. (Solange)

Dentro da minha sala eu tinha autonomia! A Dona Amélia ainda falava assim: “A sala de aula é de vocês, vocês são responsáveis por aquilo que estão fazendo”. Então, você tem que procurar desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível, com dignidade e espelhando que na sua frente tem um ser humano, uma criança; você entra e fecha sua porta, procura dar o melhor de você para aqueles que estão esperando de você. Então a gente tinha liberdade de trabalhar com o material. Elas podiam até ver que tinha alguma coisa errada, mas não chegavam e falavam com a gente na hora não, tinha a hora certa para chamar, conversar, questionar. Mas se eu falasse um não, aquele não prevalecia; então, às vezes, as mães vinham reclamar, porque você sabe que a gente não é santa não, todo mundo tinha falhas. Então, elas chamavam a gente e questionavam. Conversa aberta, sem mágoa, sem agressão, sem nada. Explicava assim. A gente tinha autonomia sobre os alunos. (Iria)

Nos depoimentos de todas as professoras apareceu a frase, presente no discurso da Diretora Amélia: “O professor era o dono da sala de aula”. Havia muito controle sobre o trabalho docente, mas havia também um certo código de ética que fazia com que o professor, apesar de extremamente vigiado, se sentisse com autonomia. Com relação ao que ocorria na

sala de aula, talvez fosse mais adequado dizer que o professor tinha prestígio com os alunos e autoridade sobre os mesmos e não autonomia (FERREIRA, 2002). A esse respeito, a Supervisora explicou que:

Nós tínhamos o conteúdo do Programa Oficial e as professoras determinavam como fazer. O professor era valorizado, o professor no Afonso Pena, tinha autonomia para fazer o seu planejamento, discutia esse planejamento, quem fazia o planejamento era o professor. Elas diziam: “No ano passado eu trabalhei desta maneira e não gostei não, esse ano eu quero trabalhar diferente. Eu quero começar por aqui.” Eu perguntava: “Você acha que vai ser melhor? Então faz.” Era uma experiência para nós. A D. Amélia cobrava muito o resultado, mas ela não tinha essa preocupação quanto ao jeito que a professora estava fazendo dentro da sala de aula. Eu não posso determinar o que o professor vai fazer dentro da sala de aula. Ele é dono, é autoridade máxima dentro da sala de aula. Nunca ninguém chamava a atenção do aluno dentro da sala de aula, não era permitido. A autoridade máxima dentro da sala de aula era o professor. Se eu falo que a autoridade máxima é o professor e eu vou lá e dou uma ordem, eu não estou respeitando o professor. Então isso a gente fazia muita questão. Eu sempre fiz muita questão disso. (Petrina)

A professora Júlia chegou a comentar os motivos pelos quais os professores aceitavam o controle sobre seu trabalho sem grandes resistências. Primeiro ela explicou que, assim como outras profissionais, tinha nascido em uma família rigorosa, onde não havia espaço para questionamentos. Depois, relacionou o fato de todos terem que obedecer às regras da escola e do sistema estadual de ensino, que também cerceava a autonomia dos profissionais.

As professoras afirmaram que esse controle e avaliação do trabalho do professor foram diminuindo lentamente no decorrer da década de oitenta e foi ocorrendo uma democratização das relações de poder na escola.

Com o passar do tempo, houve uma abertura maior de comunicação, tanto administrativa como humana. A parte humana da Diretora se chegar mais aos professores, dos professores terem mais liberdade. Houve uma mudança, porque antes, todo ano, nós éramos avaliadas pela direção. Mas nós não avaliávamos a Diretora! Aí, já houve mudança, nós começamos a avaliar a direção e a Supervisora também. Na época da Dona Amélia nós começamos a avaliar a direção, aí é que começou a mudança: um pouco em relação à parte humana, mas também à administrativa. Houve um pouquinho mais de liberdade. A Diretora Gláucia era completamente diferente. O próprio ser dela como pessoa e então, a abertura foi muito maior. É claro que ela era uma ótima Diretora também, mas já houve uma maior abertura de comunicação, tanto na parte administrativa, como na humana. (Carminha)

Apesar do posicionamento favorável em relação à nova Diretora e da convicção de que a nova forma de gestão era mais democrática, algumas professoras se declararam inseguras diante da redução do controle e do acompanhamento por parte da Diretora e da Supervisora, com o qual estavam acostumadas.

Todas as entrevistadas afirmaram gostar muito de trabalhar na E. E. C. A . P., apesar do clima austero da instituição. Em seu depoimento, Iria demonstrou considerar agradável trabalhar na escola.

Era muito bom, era um ambiente muito bom na escola, muito bonito, muito harmonioso. (Iria)

Cabe aqui indagar se o clima era harmonioso porque havia coesão de objetivos de todos os envolvidos com a escola, profissionais, alunos e pais, ou porque a repressão era muito grande. Quais eram os reflexos desse controle para os alunos? Com o intuito de tentar encontrar possíveis respostas às indagações, foram investigados, junto às entrevistadas, os mecanismos que garantiam a organização na escola.

Os depoimentos de todas as entrevistadas deixaram entrever as peculiaridades do dia-a-dia do “Afonso Pena Modelo”.

Havia horários muito rígidos para todos e as professoras chegavam quinze minutos antes, era raro o profissional que se atrasava. O professor descia para o pátio, a fim de esperar os alunos. Eles chegavam, era dado o sinal e os alunos se organizavam em filas, por ordem de tamanho, separadas por sexo e séries. As crianças deveriam ficar bem quietas e enfileiradas, com as mãos para trás, durante o canto e a oração. Todos cantavam e faziam uma oração católica (Pai Nosso, Ave Maria ou Oração do Espírito Santo). Depois, a professora dava as mãos ao menino e à menina que eram os primeiros das filas e as turmas subiam para as salas, uma a uma, sendo que as professoras estavam sempre vigilantes para manter a ordem.

Todas as entrevistadas afirmaram que havia uma seqüência determinada, um verdadeiro ritual, que não podia ser desrespeitado, para o trabalho em sala de aula. As professoras começavam as atividades com uma conversa sobre o que os alunos tinham feito no dia anterior e corrigiam o dever de casa. As primeiras aulas eram sempre de Português, porque tinham estudado que, no momento inicial, era bom de trabalhar com textos.

Júlia deu exemplo de como a rigidez da organização da escola se refletia no dia-a-dia da sala de aula:

Os alunos tinham que prestar atenção caladinhos, bonitinhos, até a postura na carteira, eles tinham que sentar bonitinho, colocar o caderno direitinho. E, olha para você ver, nessa época, como que o aluno tinha que ter um desenvolvimento incrível, porque todas as carteiras do Afonso Pena tinham forros de plástico e cada série era uma cor. Então, o aluno tinha que trabalhar com aquele forro de plástico na carteira, com o caderno dele e, muitas vezes, com o livro, os objetos escolares, lápis, estojo, sentado direitinho. Muitas vezes, o plástico enrugava e ficava dançando, porque não eram todas as mães podiam comprar um plástico bom. Se pusesse o caderno em posição diferente: “Que é isso? Vamos assentar corretamente! Isso dá problema na coluna.” A gente ficava sempre enfatizando essa parte. Então, a Dona Amélia chegava na porta da sala e tinha que ver aquelas carteiras, uma atrás da outra, com os plásticos, tudo direitinho. (Júlia)

Esse depoimento mostrou, com clareza, que o controle se estendia também aos corpos dos alunos nas salas de aula assim como nas filas. A rigidez do trabalho tinha reflexos sobre os alunos, não apenas em sua postura.

A gente nunca falou para aluno que existia um Regimento. Ele passou a ser utilizado pelos professores a partir de 1990. Até então, o regimento ficava na sala dos diretores, a gente falava para os alunos que havia normas, que existiam **regras**, orientava-os sobre as regras da escola e as palavras que a gente mais usava eram **não pode** fazer isso, **não pode** fazer nada. (Júlia)

Apesar de a Supervisora Petrina ter afirmado que os alunos eram participativos, que não eram simplesmente ouvintes, a professora Júlia explicou que a realidade não era bem assim... Indagada sobre como os alunos encaravam as regras da escola, Júlia relatou que:

Havia alunos questionadores sim, a gente gostava deles, mas havia professores que não gostavam desses alunos questionadores, porque atrapalhavam o que eles estavam explicando lá na frente, interrompiam. Nosso tipo de aluno era mais aquele, como a gente diz, domesticado. Então, o que a gente fazia? Domesticava os alunos. “Gente do céu”. Que era bonito, nossa! Era uma coisa linda, ficar aquela coisa assim disciplinada, aquela coisa militar era um militarismo, refletia a época. “Ran! Posição!” Tudo direitinho! (Júlia)

Ao mesmo tempo em que a professora Júlia reclamou do militarismo a que, segundo ela, esteve submetida desde a infância, ela participava de um grupo de profissionais que reproduzia com os alunos práticas disciplinadoras e ainda achava muito bonito. De certa forma, Júlia demonstrou que continuava “alienada”, como ela mesma afirmou.

A professora Benvinda mencionou que esse tratamento rígido que impedia o aluno de se manifestar, lentamente, foi sendo substituído na escola.

O aluno não tinha muita vez para falar, ele tinha que estudar e ouvir mais o que o professor estava falando. Com as mudanças, o aluno começou a construir, então vinham aquelas novas técnicas de ensino, as novas maneiras de ensinar, trabalhos em grupos e o aluno já começava a ter essa autonomia para poder construir, para poder elaborar os trabalhos dele, para poder criticar, para propor. Aí, ele já tinha, mas era pouca autonomia, na década de oitenta era pouca, depois foi aumentado. (Benvinda)

O tempo no horário do recreio também era todo controlado e havia uma divisão de turmas, formando dois momentos, a fim de evitar tumultos. Na hora do recreio, a professora trancava a sala para evitar sumiço de materiais. Havia os representantes de turma, eleitos pelos próprios alunos, para ajudar a olhar o recreio. Havia revezamento dos monitores e a escolha era livre para quem quisesse participar. Caso acontecesse alguma coisa, como brigas ou acidentes, eles chamavam uma pessoa para tomar providências. Segundo as entrevistadas, a monitoria de recreio tinha a finalidade de melhorar a disciplina, apesar de não haver

problemas sérios. Durante um período houve também a escalação de professores que deveriam vigiar os alunos durante o recreio.

Na hora do recreio, as professoras desciam com os alunos, levavam todos para a fila da merenda, separando as filas de quem ia comprar lanche e quem tomaria a merenda da escola. Todos tinham que respeitar as filas e mantê-las organizadas. Os alunos não podiam fazer bagunça. Todos se sentavam para merendar. Eles tinham aquele ritual de levar a toalhinha, eles iam lavar as mãos e merendar e depois lavavam as mãos de novo. Dava o sinal, faziam a fila de novo, geralmente a gente cantava uma musiquinha para relaxar e esperar os alunos que estavam vindo do banheiro. Subiam um atrás do outro. Com o aluno que estava muito suado, a gente conversava para não correr, porque ele ficava suado na sala e não ficaria um cheiro bom. O ideal era que ele não corresse, que ficasse mais quietinho; isso tudo falávamos, mas não adiantava. (Júlia)

Quando voltavam para a sala, havia um momento em que os alunos deveriam colocar a cabeça sobre a carteira e descansar. Continuavam as aulas, terminava o horário. Saíam também todos em fila, sempre os menores primeiro, 1ª, 2ª, 3ª, e por último, a 4ª série, sendo que as professoras levavam seus alunos até o portão. Depois, os alunos menores passaram a sair por um portão e os maiores por outro, a fim de evitar confusão.

Outro ritual que fazia parte da rotina da escola era a Hora Cívica, resquício do militarismo, realizada todas as sextas-feiras. Contava com audição do Hino Nacional, hasteamento da Bandeira Nacional e uma apresentação artística, quando havia alguma data comemorativa. Durante esses momentos, os alunos deveriam ficar enfileirados, em silêncio, em postura de respeito.

Havia solenidades muito bem planejadas, em todas as datas comemorativas, como Dia das Mães, Dia da Escola, Páscoa, Dia do Trabalho, Festa Junina, Dia dos Pais, Dias dos Professores, Dia das Crianças, Natal e a mais imponente de todas: o Sete de Setembro, que acontecia semelhante a uma parada militar. Todas as entrevistadas afirmaram que as festas ocorreram durante toda a década de oitenta, mas foram diminuindo de intensidade com o passar dos anos. O grupo de professoras entrevistadas não associava o esmaecimento dessas solenidades ao fim da ditadura militar e sim à pessoa da Diretora Amélia, que havia se aposentado.

Ao se referirem às festividades da escola, todas o fizeram de maneira empolgada:

Comemorações da escola? Iche. Isso era conosco mesmo! (Sorriu) Menina, olha, na 1ª série, toda data nós comemorávamos. Então, quando chegava o Dia das Mães, nós fazíamos uma festa muito bonita, nós ensaiávamos muitas peças de teatro com os meninos. E as mães adoravam. No mês de maio, a gente fazia uma coroação. Eu ia para a Prefeitura, pedia um altar; eu quero altar para cem crianças fazerem aquela coroação. Sete de Setembro, nós fazíamos desfiles e gincanas. “Eu quero interditar o centro todo de Betim para nos divertirmos, para desfilarmos com os meninos.” Então, isso era para mostrar mesmo! Toda comemoração, nós fazíamos com muito prazer, muito gosto! Nossa Senhora! A escola ficava cheinha! As mães queriam ver seus filhos apresentarem. E tinha uma coisa, era todo mundo apresentando. Não

estou falando que pedi um altar para cem crianças! Colocava cem meninos lá em cima e tinha aquele desfile maravilhoso! (Petrina)

As festas juninas eram muito boas! Frequentadíssimas, muito bem organizadas, muito boas mesmo! Os pais iam. As feiras de ciências eram maravilhosas. Cada trabalho dos alunos que apresentavam lá que você falava que eram artistas. Eram lindos mesmo! Dava gosto de ver! E várias outras ocasiões, assim, tinham outras festas. Então, a comunidade, os pais participavam mesmo. Eram festas disputadas. Então, as festas lá, Dia dos Professores, Dia dos Pais, das Mães, Natal tudo isso aí era muito bem frequentado, muito bem organizado, era ótimo! (Carminha)

As festas se constituíam em momentos de encontro entre a escola e a comunidade, mas também eram usadas para expressar a imponência e distinção da instituição na cidade, como afirmou Petrina. A Diretora Amélia, emocionada, enfatizou o aspecto educativo das comemorações:

Nós fazíamos festas para os professores, pais, mães e coroação. A gente fazia desfile de Sete de Setembro com fanfarra e tudo! A gente participava de tudo. A ponto de a escola ser considerada a melhor da cidade naquele período em que estivemos lá. Nós conseguimos educar (choro), conseguimos fazer da escola um lugar bom para as crianças, porque tudo a gente aproveitava para educar. (Amélia)

O depoimento de Petrina mostrou também que o controle envolvia a dimensão da religiosidade dos alunos, pois indiferentemente da opção religiosa da família, todos os alunos participavam da oração católica diária e da coroação.

É interessante ressaltar que as entrevistadas ressaltaram a importância de todos esses rituais (festividades, filas, momentos cívicos, oração, coroação) na formação dos alunos. Isso aponta a necessidade de estudos posteriores que investiguem a relação entre esses rituais e a função social da escola nos anos oitenta, uma vez que tal questão extrapola os objetivos desta pesquisa.

A organização presente na escola manifestava-se não apenas no comportamento das pessoas e na organização do tempo. A aparência do espaço e das pessoas também eram aspectos que demandavam cuidados de todos. Os depoimentos mostraram que a equipe de profissionais, pais e alunos se orgulhavam da apresentação estética do espaço e das pessoas. Todas as entrevistadas se referiram aos painéis da escola e duas delas assim se manifestaram:

Os painéis eram muito bem feitos, não passava uma data sem ter um painel próprio. Feitos com muito capricho, com muito zelo, gosto, tudo muito colorido e muito bonito! As pessoas que chegavam à escola tinham prazer de olhar, pois não passavam despercebidos por ninguém. (Petrina)

Eu ia para a escola aos sábados para pintar desenhos nas janelas da minha sala. O que eu pinte ainda está lá! (Benvinda)

A professora Benvinda demonstrou orgulho por ter deixado uma marca na escola e não reclamou por ter que trabalhar aos sábados, sem remuneração.

A estética das profissionais e dos alunos era outro item que merecia atenção especial.

A D. Amélia fazia muita questão do professor bem vestido na escola. Não tem esse negócio de rolinho, cabelo enrolado, chinelo, não. Ela fazia muita questão disso. O professor tem que ter uma apresentação, porque o professor, na realidade, é o modelo para a criança. Então, o modelo tem que ser modelo. (Petrina)

No Afonso Pena toda vida era valorizada a postura, a maneira do professor trabalhar. Na década de oitenta era muito valorizada a estética, a apresentação do professor, como ele estava bem vestido. Então, isso tudo era muito olhado também, até nisso a gente era avaliada! (Benvinda)

A professora Iria comentou que, ao cobrar a apresentação da estética das profissionais, a Diretora considerava o nível sócio-econômico das mesmas, entretanto, os depoimentos mostraram que aquelas que tinham melhores condições financeiras iam para a escola maquiadas e com ótimas roupas.

A exigência quanto à aparência se estendia aos alunos. Conforme afirmou Benvinda,

o Afonso Pena exigia que o aluno tivesse uniforme, toda a vida. O Afonso Pena sempre defendia que o aluno tinha que ir uniformizado, era como se fosse um colégio militar, mas eu tinha muita pena dos meninos que não tinham uniformes. Então, quando tinha um aluno com aquele uniforme rasgadinho, quando ele não tinha uniforme e corria o risco até de ficar sem ir à aula, por causa do uniforme, eu dava um jeitinho para comprar o uniforme. Fazia uma campanha, uma rifa. Os meus alunos todos tinham uniforme e os uniformes deles eram novinhos, bonitinhos. Eu falava que eles tinham que ir limpinhos todo dia, fazia o possível para todo mundo ter dois e ensinava como lavar. (Benvinda)

O depoimento da Diretora mostrou que não era apenas a professora Benvinda que fornecia uniformes aos alunos.

Meninos da Caixa Escolar, que eram os mais pobres, tinham que ir de uniforme como os outros. As mães faziam campanhas e doações de uniformes usados. As serventes lavavam os uniformes que vinham das casas das mães, pregavam botões. O que não servia para os meninos de lá, vinha e servia para os meninos da Caixa. Os meninos da Caixa tinham todos os mesmos materiais. (Amélia)

Quando Amélia usou a expressão “os meninos de lá”, referia-se aos alunos das primeiras turmas.

As primeiras turmas eram da elite da cidade, pessoas com melhores condições de vida. Geralmente, as primeiras turmas que a gente falava turma A, B e C, as turmas As, de todas as séries, eram, geralmente de pessoas de situação financeira muito boa. (Carminha)

Os alunos tinham um nível sócio-econômico bom, porque aqueles que eu percebia que estavam com pouca alimentação, alimentação fraca ou sem nenhuma, eram aqueles que moravam muito longe, mas queriam estar ali no Afonso Pena. Naquela época, tinha gente que tinha condição de estar ajudando a escola. Tinha aquela famosa lista de material; os meninos tinham um material razoável. (Solange)

Além do fornecimento de materiais, outras estratégias eram usadas para garantir que os alunos, mesmo aqueles provenientes das classes populares, tivessem todas as condições concretas para aprender.

O nível sócio-econômico era bom e, para o aluno que não tinha, a gente pedia, a gente vendia as coisas. Por exemplo, uma das orientadoras praticamente adotou uma menina da melhor sala do Afonso Pena que morava na beirada de um barranco, em um toldo preto. Ela tinha tudo igual aos outros meninos: lápis de cor da melhor qualidade, caderno, tudo. Porque a gente achava que o menino não podia se sentir inferior. Naquela época os professores eram dedicados, davam o máximo de si... tiravam dinheiro do bolso para fazer certas coisas. (Petrina)

Eu sempre trabalhava com a turma em que a classificação era a última e, por incrível que pareça, quando eram classificados por aprendizagem, os alunos que ficavam na última sala eram os mais carentes, que não tinham assistência nenhuma em casa; tinham carência de alimentação, carência de material, carência de tudo. Eu morria de dó, eu queria levar tudo para eles, eu os trazia para a minha casa, eles lembram até hoje (sorriu). Nos finais de semana, eu os levava para a casa do meu pai que morava na roça. (Benvinda)

As últimas turmas eram de alunos pobrezinhos que tinham dificuldades e você tinha que se desdobrar e eu não me importava. As primeiras turmas eram com alunos prontinhos e geralmente com boa condição financeira. Mas eu também não ficava para trás! Eu tirava do meu bolso, meus alunos tinham que ficar iguais aos outros. Numa época, eu estava com uma turma de alunos pobrezinhos. No período da Semana da Criança, eu fui a Belo Horizonte e comprei trinta e seis bolas (risos), comprei engradado de guaraná, mandei fazer bolo, enfeitei a sala toda com balões, peguei copinhos descartáveis de guaraná, enfeitei e enchi com várias guloseimas. Meus meninos não ficariam sem nada, vendo os da primeira turma. Todo mundo saiu rindo à-toa da festinha! Eu não me esqueço. Eu sempre fui assim! A gente ganhava muito pouco! Às vezes, a escola ajudava essas turmas que eram mais pobrezinhas. (Carminha)

A preocupação em perseguir o ideal de escola modelo e as dificuldades para lidar com as diferenças econômicas existentes entre os alunos, fazia com que os profissionais se desdobrassem, chegando a utilizar estratégias que envolviam a doação de parte de seu salário tão minguado para compra de uniformes, materiais escolares e lembrancinhas para os alunos. De certa forma, todas essas estratégias conseguiram mascarar um pouco as diferenças sociais entre os alunos.

Em relação às condições concretas para o trabalho do professor, Amélia informou que, uma vez que a verba que chegava do Estado era restrita, aconteciam duas grandes festas por ano: Festa Junina e Festa da Primavera, as quais tinham por finalidade, além do conagraçamento entre escola e comunidade, o levantamento de verbas. Afirmou ainda que os alunos pagavam uma taxa de matrícula, levavam para a escola folhas de papel ofício, álcool e stênceis, mas os alunos carentes eram dispensados dessas despesas.

A comunidade se envolvia muito com os eventos da escola, desde seu planejamento até a realização das festas. Todas as entrevistadas ressaltaram que a quantidade de verbas

levantadas era muito grande, devido principalmente à colaboração das famílias abastadas que tinham filhos na instituição. Contra isso, a professora Júlia manifestou sua indignação.

Havia lá dentro aquelas festinhas, para colocar uma torneira ou arrumar uma parede ou para comprar uma cortina para as salas ou para comprar um material que o professor precisasse, mas mesmo assim, tinha que contabilizar tudo para o Estado. Aliás, é uma coisa que eu sempre achei um absurdo; porque você faz Festa Junina, faz festa de não sei o quê e, nas festas, o aluno traz aquela prenda e ele paga para ganhar prenda: isso também era o cúmulo, sempre achei um absurdo! (Júlia)

Segundo as professoras, alguns alunos das classes desfavorecidas passavam por situações constrangedoras quando tinham que comprar ou vender rifas, votos de Rainha da Primavera ou levar alguma prenda para a escola. Carminha comentou sobre o fato disponibilizar seu “dinheiro” para ajudar a levantar verbas para a escola:

Em geral, sempre havia festas quando a escola estava precisando comprar alguma coisa. Fazíamos gincanas, festas e, naquela época, podia-se vender rifas. Os alunos levavam rifas para casa, os professores também tinham uma cota. Várias vezes a gente não conseguia vender todos. Eu comprava meus bilhetes, comprava mesmo com o meu dinheiro para contribuir de alguma forma. (Carminha)

Como ressaltaram as entrevistadas, os alunos provenientes das classes abastadas foram deixando a escola após a inauguração das escolas particulares na cidade, em 1987, o que diminuiu significativamente o volume das doações que a instituição recebia.

Essas estratégias para levantamento de verbas, usadas durante toda a década de oitenta, evidenciaram que, apesar de reconhecer as necessidades financeiras e materiais das escolas, os recursos disponibilizados pelo sistema estadual de ensino estavam muito aquém do necessário. A distância entre o discurso da política educacional e a infra-estrutura das escolas no Estado de Minas Gerais era muito grande.

Ao serem indagadas com relação às condições concretas para o trabalho do professor, quatro professoras afirmaram que tinham bons recursos materiais. Por outro lado, a professora Benvinda destacou que

a escola fornecia o espaço, o giz, o quadro e só. Cartolinas e outras coisas, não. Quando a gente precisava, tinha que adquirir por conta própria. Toda vida eu gostei muito de trabalhar com as coisas que estavam à mão. Eu não tive dificuldade com material, não porque eu tivesse dinheiro para comprar, mas eu fui uma pessoa criada na roça, então eu gosto muito de aproveitar a natureza, então eu trabalhava com o barro com os meninos; eu levava os alunos para escrever no chão com carvão. Eu fazia cartazes com carvão nas folhas do Jornal Minas Gerais e dava certinho. Então, essa questão do material é aproveitar, ter criatividade, é o jeitinho brasileiro. A minha sala toda vida tinha de tudo, eu gostava de ter de tudo, então tudo que os meus alunos precisassem, tinha que ter lá. Eu gostava de ter livrinhos para eles lerem, revistas em quadrinhos, na época eram do Walt Disney. (Benvinda)

Os depoimentos das profissionais mostraram seu desprendimento, cuidado e dedicação que devotavam a seus alunos e ao magistério. Essa postura as aproximava da perspectiva do magistério enquanto vocação defendida por Fétizon:

Professor é menos profissão que forma de vida, é postura integral frente a si mesmo, ao mundo e ao outro; e vocação de uma existência carregada de opções que oneram sua assunção, é profissão de fé, de valores e atitudes que gravam vida e pessoa como um todo. (FÉTIZON, 2002, p. 155)

Os relatos das entrevistadas evidenciaram que, no final da década de oitenta, foram acontecendo mudanças na escola que contribuíram para que ela deixasse de ser ‘modelo’, situação lamentada por todas as profissionais entrevistadas. Um dos fatores apontados para o fato foi a saída dos alunos das classes favorecidas para as escolas particulares, o que ocasionou um aumento dos alunos das classes populares na instituição. A professora Júlia explicou as diferenças no trabalho do professor, decorrentes dessa nova realidade.

A gente aprendeu, a gente está sempre aprendendo. Você chegava lá, dava aula expositiva para os alunos, dava trabalhos em grupos ou fazia debates com eles. Antes, eram alunos que participavam de palestras fora da escola. Agora, naquela nova clientela que não podia ir para as escolas particulares havia alunos bons também, mas a gente aprendeu a lidar mais com essas diferenças. (Júlia)

Apesar de afirmar que as professoras aprenderam a lidar com a nova clientela, em outro momento, a professora Júlia declarou que as mesmas começaram a fazer uma comparação entre o que era ensinado na E. E. C. A P. e o ensino das escolas particulares e tentaram seguir seu nível. Isso demonstrou que o grupo de profissionais, apesar de achar que estava mudando, mantinha o ideal de que o Afonso Pena fosse semelhante a uma escola particular. Foi interessante observar que a professora Júlia citou formas de trabalho que desenvolvia quando os alunos das classes socialmente favorecidas freqüentavam a escola, mas não mencionou nenhuma forma diferente de trabalho que tenha sido desenvolvida com a nova clientela, que não era tão nova assim.

O segundo fator apontado pelas entrevistadas para a queda do nível do ensino na escola foi a diminuição do apoio das famílias à instituição e do respeito dos alunos pelos professores. Uma professora e a Diretora assim se manifestaram sobre o fato:

Digamos que a clientela, no final dos anos oitenta ou de noventa para cá, tenha caído. Caído que eu digo, porque, como ali no centro da cidade já não havia muitas crianças para freqüentar a escola, então, começaram a vir alunos de longe, com muitas dificuldades. E parece que os pais, naquela época, não davam muita importância para os filhos. Começou todo mundo a trabalhar demais: a mãe, pai, irmão mais velho, todo mundo trabalhando. Não tinha muita assistência, no sentido da aprendizagem e até para você conseguir reunir os pais era mais difícil. Então, fica difícil para manter uma escola modelo, onde os pais não participam muito, estão deixando de lado. De noventa para cá, a gente pegou meninos que não tinham limites, estúpidos uns com os outros, também respondendo ao professor, aluno falando cada mentira! Acho que piorou um pouco foi de noventa para cá. (Solange)

A participação da família na vida do filho foi modificando. A gente vê hoje a reclamação dos professores de que o aluno vai para escola, a mãe entrega o filho para escola e acabou; então aquela parte de orientação familiar, o diálogo ficou todo para escola. O aluno tinha aquele respeito. As famílias conversavam em casa com os filhos: “Olha, a professora tem que ser respeitada”. Assim, eram casos raríssimos de alunos com atrito com professor. As mães foram trabalhar fora o dia inteiro. Naquela época, já tinha, mas não era tanto, a gente trabalhava um horário só, depois passou a trabalhar dois, três, pesado! (Júlia)

A escola era um complemento, **com-ple-men-to** da família; agora eles querem que a escola assuma as responsabilidades da família, porque a família não tem condições de orientar os filhos; não tem, então manda para a escola, a escola também não está nem aí. Então, eu não sei onde que vai parar isso não. (Amélia)

O acompanhamento do rendimento escolar dos filhos pelos pais trazia, sem dúvida, uma grande contribuição para seu desenvolvimento. A partir das mudanças apontadas por Júlia, Solange e Amélia, as profissionais sentiram-se sozinhas, sem o acompanhamento dos pais, que era bem freqüente para os alunos das classes socialmente favorecidas. Como afirmou Benvinda, os alunos provenientes das classes populares também eram acompanhados pelos pais, mas esse acompanhamento era irregular.

O terceiro fator apontado por duas professoras para a queda da qualidade do ensino na E. E. C. A. P. estava relacionado ao compromisso profissional dos docentes. Os relatos de Solange e Benvinda expressaram uma reprovação aos professores que não viam o magistério como uma opção de vida, como elas fizeram.

Para ser honesta, acho que o nível da escola caiu por causa do professorado. Muitos professores, a maioria, estavam ali porque era o que eles tinham estudado, eles não estavam ali porque gostavam do que estavam fazendo. Então vai caindo, lógico que vai! Se você vai fazer uma coisa que tem que fazer, o rendimento não é o mesmo de quando é porque você gosta de fazer! Você vai percebendo que as pessoas estão lá porque têm que estar, porque elas precisam do emprego, não porque elas gostam, não porque elas queriam aquilo para a vida delas. Alguns queriam deixar a profissão. Eu sou diferente. Muito diferente! Eu não tinha quase falta nenhuma na escola. Se precisassem de mim para dobra ou qualquer coisa eu ia. Eu gostava do que eu fazia. Foi mudando o grupo. Então muita gente foi saindo, uns foram se aposentando. Então foi caindo aquela época boa do Afonso Pena. Foi ficando tudo para trás. (Solange)

Se você tem consciência, cria, inventa, leva o aluno, viaja com aluno e apronta. Então, ou você faz o aluno regredir e não entender nada ou você o faz ir longe. Isso depende muito da dedicação e de seu amor pela profissão, do seu gostar. Eu acho assim: quando você gosta você faz, tudo o que você faz é proveitoso, isso é o amor que você tem, como se diz, é o Sazon que tem na comida (sorriu). Tudo isso é de valor; agora quando o professor trabalha só pela... aquele serviço que ele vai lá prestar, ele não sabe tirar a essência. Agora, quando a gente tem um grupo em uma escola que trabalha junto, que caminha junto, que é a equipe, um incentiva o outro. É, eu acho que a educação depende unicamente do profissional que atua nela. Para mim é o gostar do profissional. Eu acho que é o gostar, você vê até o olho do professor que gosta como que brilha diferente, como que ele chega na escola diferente, como tem a voz diferente. Então, os alunos recebem o professor que gosta diferente, tudo é diferente. Só que tem professor que não veste a camisa, não abraça

a profissão. Às vezes, dentro do grupo em que a gente está, a gente fica com vergonha de ser professor. Eu tenho o maior orgulho, eu gosto muito de ser professora! Quando a gente gosta, busca a metodologia, a técnica, seja aonde for. Quantos métodos já existiram? Global, silábico, experiências criadoras e por aí afora. Depois veio o contrutivismo e essas coisas todas foram mudando a educação. Mas o que mais importa dentro disso tudo? É a postura do professor! De estar atendendo o aluno, vendo o que ele precisa, em que ele está defasado, onde é que o aluno tem que caminhar. O que é importante é fazer o aluno gostar da escola, a escola tem que ser um lugar prazeroso para o aluno falar: Que bom, eu vou para escola. Eu estou com saudade da escola”. Ele tem que ter vontade de ir para a escola, sentir falta nas férias e o professor também. (Benvinda)

As professoras entrevistadas não se questionaram a respeito dos motivos que levavam outros profissionais a não se dedicarem ao magistério ou quererem abandoná-lo, identificando como causa apenas a falta de compromisso dos mesmos. Desse modo, desconsideravam questões essenciais à profissionalização dos professores, como autonomia e condições de trabalho e salariais dignas.

6.2. As relações sociais na escola e a valorização do professor

A análise dos depoimentos evidenciou que muitas das mudanças que aconteceram na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, nos anos oitenta, estavam relacionadas às relações que ali eram estabelecidas.

Essa constatação corrobora a afirmação de Waller (1967) de que o principal em uma escola é o conjunto dos acontecimentos que se dão entre os seres humanos que lá se encontram, os quais são interconectados numa rede de relações humanas e, nessa rede, as relações individuais e os papéis assumidos pelas pessoas no interior da instituição escolar são o que realmente determina o seu produto.

As entrevistadas destacaram a importância do tipo de relações que aconteciam na escola entre os professores e alunos, escola e comunidade, profissionais entre si, para a qualidade do ensino ministrado pela instituição. Os relatos apontaram, também, que mudanças ocorridas a partir da segunda metade dos anos oitenta e intensificadas nos anos noventa, principalmente nas relações estabelecidas entre esses sujeitos, implicaram na queda do nível do ensino.

A fim de investigar que mudanças eram essas, foi realizada uma análise das práticas presentes na cultura escolar (JULIA, 2001) da instituição, considerando as relações que aconteciam entre professores, alunos, pais e demais profissionais e sua vinculação com o exercício da docência.

Durante a realização da entrevista, a professora Iria apresentou à pesquisadora uma sacola cheia de correspondências, a que ela denominou de **“Meu Tesouro”**. A sacola continha várias coisas como Salmos, músicas religiosas, cantos, cartões variados, enviados a ela pelos alunos, pais e colegas de trabalho. Dentre as correspondências, muitas eram do período em que trabalhou na escola e algumas dos anos posteriores, sendo que as últimas estavam assinadas por colegas de trabalho e pais de ex-alunos. Essas correspondências foram usadas, na investigação com o intuito de, associadas aos depoimentos, explicitar como se davam as relações na escola e o lugar do professor nessas relações.

A análise dos dados, realizada no Capítulo 4, mostrou que a escola criou mecanismos para não implantar todas as mudanças propostas pela política educacional do período, a fim de tentar manter a qualidade do ensino oferecido pela instituição e, conseqüentemente, garantir a reputação da mesma frente à sociedade betinense.

Entretanto, segundo as entrevistadas, aconteceram mudanças decorrentes do nível sócio-econômico e cultural dos alunos, não apenas porque os alunos provenientes das classes socialmente favorecidas migraram para as escolas particulares, mas também porque, devido às condições do país, porque, devido às condições do país, as pessoas tiveram que intensificar sua luta pela sobrevivência, passando a ter menos tempo disponível para o acompanhamento escolar dos filhos.

6.2.1. Relações entre profissionais da escola e pais

Todas as profissionais destacaram que a relação dos professores e da escola com os pais, durante grande parte da década de oitenta, construiu-se como um pilar que dava sustentação à instituição, o que foi confirmado pelo depoimento emocionado de Amélia:

Você não se importa, não é (choro)? Porque foi muito bom! Muito bom mesmo! Tudo o que a gente fazia na escola, a comunidade estava junto. Tudo o que a escola queria, a comunidade apoiava, porque tinha confiança na gente! Eles acreditavam na escola e foi um trabalho muito bom, porque a nossa equipe estava sempre unida. A boa vontade dos pais depende da credibilidade da escola. Se a escola não tem credibilidade, então, a comunidade também não está nem aí. Eles levam botam os filhos lá e pronto, não querem nem saber. Eles não participam. Então, a família tem que andar junto com a escola. O que as crianças aprendem na família, aprimoram na escola e o que eles aprendem na escola, levam para a família. Então, há uma troca de aprendizagens. A organização da escola passava da direção para a comunidade, da comunidade para a escola, porque a comunidade também fazia parte da escola. (Amélia)

A Supervisora também destacou a importância da participação da família:

A família precisa participar, muito ou pouco ela tem que participar; todas as vezes que você chamava, eles iam; se não podiam ir à reunião, iam depois. Então, a

relação era muito boa, as mães iam para a reunião muito tranquilas; porque você tem que saber falar com a mãe na dificuldade. Nós temos que saber; tudo que é feito com respeito, com carinho, com atenção, zelo, o aluno gosta. Então, a gente tinha uma relação e eu trabalhava muito com a Orientadora Educacional. (Petrina).

As professoras afirmaram que, com o apoio das famílias, elas iam conseguindo favorecer o desenvolvimento das crianças de uma forma tranquila. Além disso, destacaram que essa atenção que as famílias davam às solicitações das professoras fazia com que elas se sentissem valorizadas.

Os pais iam à reunião todo mês; entregávamos provas e boletins para os pais, comentávamos sobre o comportamento. Era tudo muito amigo, era um relacionamento aberto. A gente chamava o pai em particular, conversava com a Orientadora, com a Supervisora em sala especial; não era uma coisa que pudesse trazer uma situação constrangedora, era assim, feito com muita amizade. Toda vez que eles eram solicitados, eles iam, poucos que não iam. Davam uma assistência muito grande. Sempre a comunidade da escola participava das festas, os pais participavam. Era muito gratificante ver a participação dos pais! (Júlia)

Entretanto, a mesma professora reclamou que, com o passar do tempo, as profissionais foram se sentindo sozinhas para lidar com os desafios do processo ensino-aprendizagem.

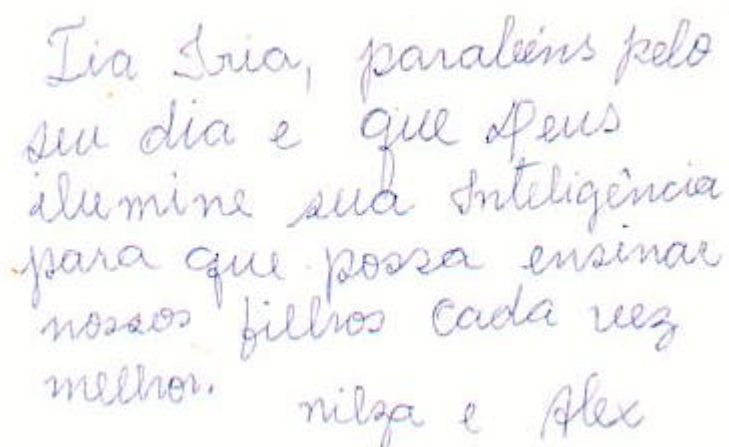
Naquela época de oitenta, era uma relação de participação mesmo, os pais iam à escola quando solicitados, em reuniões; os pais participavam das festas, os pais valorizavam mais os professores, respeitavam mais, conversavam com os professores, não num nível assim: eu sou **professora**, você é o pai, mas num nível de reconhecimento de que você está tomando conta do meu filho! Você é a professora, você é a mestra. Então, tinha esta relação gostosa, você poder falar, não havia agressividade. No final, iniciando, a década de 90 a escola começou a ter uma clientela de pais que, às vezes, ia para lá, xingava o professor, não tinha mais respeito. Mas, nessa época de oitenta, foi muito boa a relação, muita participação. Sempre que era solicitado, eles estavam lá, participando: “O que a gente pode fazer para melhorar? Que você acha?” Eles pediam opinião: “O que você acha que a gente pode fazer?” Procuravam o Pedagogo. Então essa relação entre escola, Diretora, Pedagogo e Professor era harmônica. Agora, porque que era uma relação harmônica? Será que era o fator tempo? Não sei. Os pais vinham mesmo e, depois, chamávamos para reunião e apareciam três pais. Eles davam opiniões para a escola, principalmente os pais dessa turma chamada de elite, porque eram os pais que tinham mais conhecimentos, mas mesmo os outros também, a gente não pode generalizar, mesmo os das outras turmas davam uma dicas, a gente não pode falar que era só o que tinha estudo que dava opiniões e ajudava os filhos. (Júlia)

Confrontando os depoimentos de Amélia e de Júlia, algumas indagações foram suscitadas. Por que será que a comunidade, aos poucos, foi se ausentando da escola? Por que o espaço de participação que a escola lhe concedia foi diminuindo, uma vez que ela não tinha mais condições para contribuir com recursos financeiros, como foi mostrado na primeira parte deste Capítulo? Por que as “dicas” que eram dadas pelos pais eram desconsideradas? Por que a equipe de profissionais não estava mais tão “unida”, o que diminuía a qualidade do trabalho e, conseqüentemente, a credibilidade da instituição? Seria porque as pessoas estavam envolvidas na luta pela sobrevivência e não tinham mais tempo para ir à escola?

Não foi possível, durante esta pesquisa, encontrar respostas para essas indagações, entretanto a investigação apontou que a diminuição do elo entre pais e professores teve reflexos na relação professor-aluno.

Todas as profissionais destacaram que um importante fator para sua valorização profissional era a confiança que os pais depositavam nelas. Essa valorização era expressa não só através do atendimento dos pais aos chamados das professoras e no acompanhamento do rendimento escolar dos filhos.

Duas professoras, emocionadas, destacaram que recebiam muitas correspondências dos pais em agradecimento pelo trabalho realizado, como foi exemplificado através do cartão, da carta e do bilhete (Figuras 1, 2 e 3) a seguir:



Tia Sria, parabéns pelo
seu dia e que Deus
ilumine sua inteligência
para que possa ensinar
nossos filhos cada vez
melhor. Nilza e Alex

Figura 1: Cartão de felicitação dos pais pelo Dia do Professor
Fonte: Dados da pesquisa

Belém, 15.10.83, caríssima
 Querida Sria!

Parabéns e felicidades pelo seu dia.
 Que Deus dê a você, saúde e paciência para lutar de dia a dia que têm com nossos filhos.
 Como professora e amiga das crianças não tem igual, dedicada demais com seus alunos.
 Quero dizer que neste dia dedicado a você, e como mãe de um de seus alunos não poderia deixar de cumprimentá-la.
 Conheci você em 1979 como professora do Jackson, agora a mesma Sria com a sua mesma dedicação e o mesmo carinho é a professora do Jefferson.
 Espero Sria que continue a ser a estrela que sempre brilha nos caminhos de nossos filhos.
 Com um abraço de agradecimento por tudo que tem feito pelo Jefferson da

Edle Teixeira

Figura 2: Carta de felicitação e agradecimento de uma mãe à professora
 Fonte: Dados da pesquisa

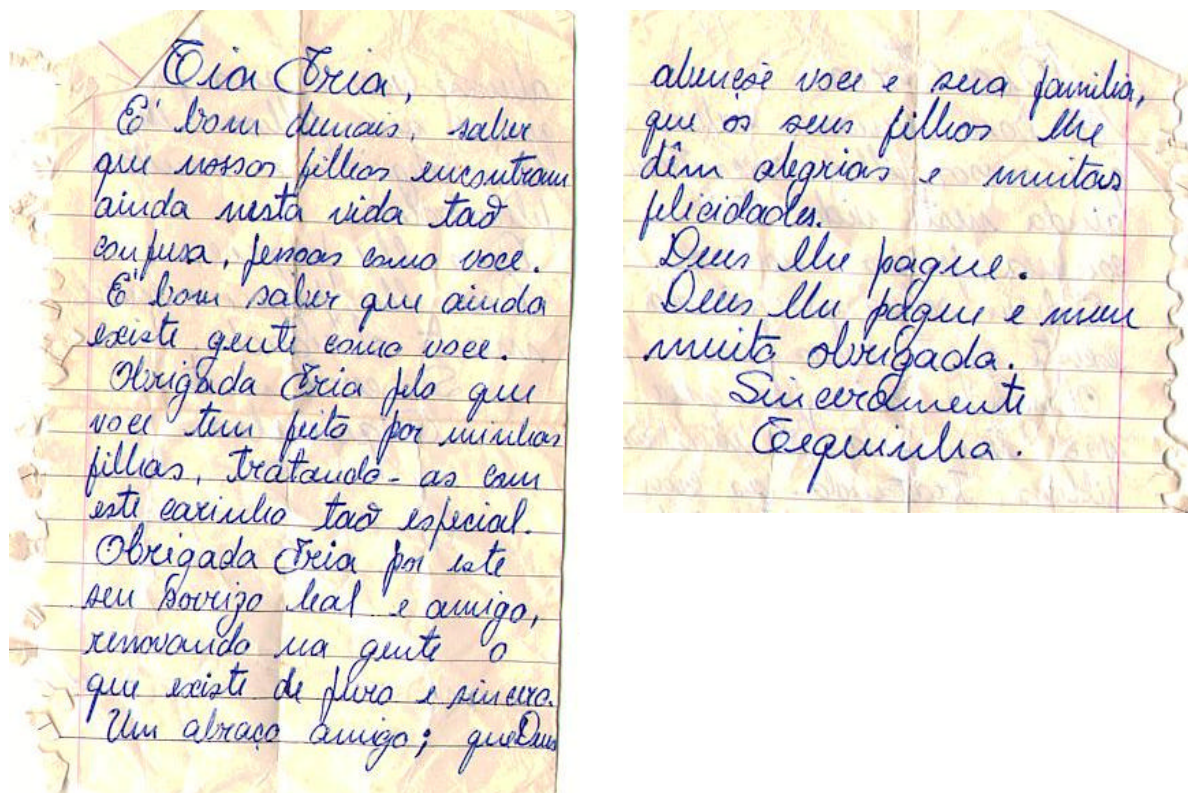


Figura 3: Bilhete de agradecimento de uma mãe à professora.

Fonte: Dados da pesquisa.

As palavras expressas nos exemplos de correspondências mostrados evidenciavam a amizade dos pais pela professora e o reconhecimento de suas qualidades profissionais e de sua importância para as crianças “nesta vida tão confusa”. O magistério foi reconhecido como “luta de dia-a-dia” e o ato de “ensinar bem” foi destacado como merecedor de agradecimento por parte dos pais.

Além dessas formas de reverência, professoras destacaram que a valorização da professora era demonstrada pelas famílias através de cumprimentos que elas recebiam quando andavam pelas ruas e de convites que recebiam para participarem de festas de aniversários nas casas de seus alunos:

É interessante lembrar que, de 1986 para cá, a gente passou a ser convidada para festas de alunos; até então a gente só ganhava docinho. Na década de oitenta, os pais já convidavam a gente para as festas de aniversário. Eu ia, na medida do possível; eles tinham que me apresentar: “Ah, essa aqui é **professora** do meu filho!” Muito interessante: “É a **professora**!” A gente era cumprimentada na rua com uma reverência! (Júlia)

O depoimento de Júlia expressou a satisfação que a mesma tinha ao ser convidada para um contato mais íntimo com as famílias dos alunos e ser reverenciada nesses momentos. A forma empolgada com que a professora se referiu ao fato mostrou que essas situações deixaram nela marcas positivas (TARDIF, 2000).

Segundo os depoimentos, não foram apenas as profissionais que ficaram marcadas pelas relações que eram estabelecidas entre profissionais, pais e alunos.

A professora Benvinda também se referiu às cartinhas que guardava: muitas eram de agradecimento, mas havia também algumas em que os pais reclamavam quando o aluno tinha ficado com a professora na sala, durante o recreio, por algum motivo. Ela informou que:

sem merenda eu nunca deixava e sempre eu ficava junto, mas, às vezes, eu os deixava depois da aula, porque, se eles não me respeitavam, enquanto a gente não entrasse em um acordo do que ia acontecer na nossa relação, eu não os deixava ir embora. Então, o aluno ficava lá e o pai achava ruim comigo, porque demorou a deixar sair, mas na maioria são boas lembranças, muitas cartas boas de agradecimento, de pai falando que eu fui uma marca boa na vida do filho, na vida deles, graças a Deus. (Benvinda)

O relato de Benvinda evidenciou que os pais não aceitavam, sem questionamento, todos os instrumentos de controle e disciplinamento dos alunos usados pelas professoras.

6.2.2. Relações entre profissionais da escola e alunos

O tipo de relação estabelecido entre professores e alunos foi outro fator apontado pelas entrevistadas, como essencial para a qualidade do ensino. Todas elas afirmaram que houve mudanças significativas na relação professor-aluno no final dos anos oitenta e início dos anos noventa.

A fim de compreender as mudanças, foram analisados alguns relatos que explicitavam como essa relação se dava durante boa parte da década de oitenta.

Eu acho que era uma relação muito boa. Os alunos tinham respeito pela gente, tratavam bem, eram carinhosos e a gente sentia aquele amor pelas crianças, a gente era mesmo como uma mãe para os meninos. Olhava se estava doente, se estava com febre, porque não queira fazer dever, a gente ensinava, ficava depois da aula. Às vezes, ia à casa do menino, eu mesma tive vários alunos. Quando tinha algum problema, a Orientadora Educacional trabalhava com a família, trabalhava com o aluno, para saber porque ele estava caindo na aprendizagem, com desinteresse. (Iria)

Era um bom relacionamento até com aqueles que não eram meus alunos e chegavam até mim. A relação professor-aluno era uma relação gostosa, a gente conversava com eles, contava as histórias. Tinha aqueles que queriam bater nos outros, que tinha agressividade lá para cima, então você tinha que moderar, tinha que conversar, cantar com eles e eu adorava cantar com eles. (Carminha)

O nosso relacionamento era muito de amigo, muito próximo. Na época, o professor é que mandava, é lógico, mas eu era muito dada a sentar perto deles no chão. Quando eles não estavam conseguindo escrever, eu sentava na carteira e os colocava no colo e pegava na mão, para ajudar. Então, era desse jeito, dá uma saudade, porque marcou para mim e para eles também, porque eles não esquecem. (Benvinda)

Os depoimentos mostraram, também, que a proximidade com os alunos e a dedicação das professoras para que eles progredissem era muito grande.

A professora Benvinda, que trabalhava com as últimas turmas de 1ª série e CBA I, nas quais havia, além de alunos com dificuldades de aprendizagem, alguns com necessidades educacionais especiais, como surdez parcial, problemas visuais e mentais, deu alguns exemplos que foram utilizados para ilustrar a dedicação das professoras para com os alunos.

Na época, eu tinha muitos alunos com deficiências de aprendizagem e eu dava o meu tempo para eles, eu ia mais cedo para a escola, eu ficava depois do horário, não tinha tempo nem hora, eu me dedicava totalmente. É claro que uma pessoa que ouve uma coisa dessas pensa: “essa mulher é boba, o que ela ganhou com isso?” Eu ganhei, por exemplo: outro dia eu estava em um congresso e um jornalista falou com um grupo de pessoas assim: “Eu queria prestar uma homenagem para uma pessoa, porque eu fui alfabetizado na escada do Colégio Afonso Pena”. Para mim foi a melhor coisa do mundo! Quando ele foi alfabetizado? Depois do horário, porque eu não dava conta, ele tinha um bloqueio e eu não dava conta de atendê-lo no horário da aula. Acabava a aula, eu sentava com ele na escada e ficava lá com ele. Depois, aqui no fundo de casa tem uma garagem, eu fechei a garagem, eu fiz uma salinha de aula e o Afonso Pena me deu cinco mesinhas e cinco cadeiras velhas que eu consertei. Então, depois da aula, quando eu vinha embora, vinha um grupinho comigo para cá. Eu fiz um quadro verdinho de cimento, na parede, e dava aula para eles ali, na garagem. Nessa salinha improvisada, eu ajudava na tarefa de casa, se eu visse que não tinha aprendido aquilo que eu introduzi na aula, eu fazia novamente, com aquele grupinho pequenininho. As mães vinham, aquelas mães pobrezinhas, ficavam esperando para poder levar embora. A minha vida era dos meus alunos. Isso para mim é uma coisa muito... Quando eu lembro disso... É a minha história! Por que eu sou feliz hoje? Eu sou muito feliz, eu passo na rua eu ouço às vezes aquele vozeirão: “Ah, Tia Benvinda!” Então, quando eu vejo um senhor já casado com os filhos. Como é gratificante! O retorno que você tem da educação é esse! (Benvinda)

Assim como Benvinda, as outras professoras relataram situações que evidenciaram seu desprendimento, sua dedicação e compromisso para com os alunos.

Iria, que na década de oitenta trabalhava com as primeiras turmas de 1ª série e CBA I, também dava atendimento aos alunos fora do horário de aulas.

Quando havia necessidade de dar uma assistência maior a alguns alunos, a gente ficava uma hora a mais, às vezes dava uma aula particular à noite e dava certo, não era difícil não. Eu trabalhei muito mesmo com os meninos, graças a Deus, Deus me dava uma luz muito grande, o Espírito Santo que os iluminava, porque eles aprendiam, muito mesmo, graças a Deus! Eu gostava mesmo era de dar aula, dos meninos; entrava para a sala, minha sala era a minha casa, a minha sala, minha vida. Eu gostava mesmo. Dediquei minha vida toda para eles, mas para as outras coisas não. Tanto, que eu nunca fui eventual, nunca fui bibliotecária, só na regência de classe. Só trabalhei na regência. (Iria)

As outras professoras também mencionaram que davam atendimento extra aos alunos e, assim como Benvinda, citaram situações mais recentes em que se encontraram com ex-alunos e sentiram reconhecido o seu esforço.

Eu lembro que, nessa época, em que esse aluno que é jornalista estudava comigo, eu tinha na sala de aula uma menina americana, que só falava Inglês, então, quer dizer, ela iria aprender a falar na sala de aula. Ela veio e estava ali. Havia uma que tinha mania de dançar, ela tinha disritmia, dançava com a sombrinha aberta dentro da sala e tinha um surdo, tinha um menino que tinha trinta por cento da visão, então cada um com um problema diferente. Na mesma turma, tem um inclusive que mora aqui nessa rua, lá no alto. Esse também eu ensinei a ler, depois da aula; eu ia para a mesa da cantina, então eu ficava lá com ele. Ele cresceu com essa anormalidade. Ele tem uma deficiência mental, mas ele sabe ler, ele sabe coisas. Ele desce a rua de manhã e pára aqui na esquina de casa, fica com as mãos para trás e fica olhando aqui para casa, todos os dias. Aí, eu abro a janela, ele me dá tchau e vai. Ele já deve ter uns trinta anos, trinta e cinco anos. Isso emociona a gente demais, não é!? Quer dizer, ele não é normal, ele não trabalha, porque ele não tem essa capacidade; sabe ler, não esqueceu. Ele vem com o olhar dele, o sorriso e o tchauzinho dele, ele me agradece todos os dias. Isso é muito importante, para mim foi, é um ganho para a vida toda! (Benvinda)

A professora Iria também comentou sobre a importância do reconhecimento pelos seus ex-alunos.

Tem coisas muito gratificantes: a gente chega em um banco, chega em um hospital, às vezes em um dentista e está lá um ex-aluno da gente; saber que a gente fez parte daquele universo dele é muito importante. Eu gosto, era uma relação muito amiga (Iria)

O empenho das professoras para que os alunos desenvolvessem ia além das questões relativas à escola.

Há pouco tempo que eu comecei a perceber, depois de mais ou menos uns vinte e cinco anos, de eu já ter errado muito, eu fui encontrar com Psicólogo, para conversar sobre um aluno. Hoje a gente tem mais facilidade. Naquela época não tinha isso, então a gente ia a toque de caixa com o aluno, a gente tinha que ser iluminada, então eu acho que a dedicação era tanta, que Deus iluminava muito, que a gente acertava com o aluno, acabava acertando. Agora, eu já tive aluno que não conseguiu aprender a ler, eu tive um aluno que não conseguiu. Aí eu fui com ele lá no Salão do Encontro⁶⁰ e pedi uma vaga para ele. O aluno ficava um horário na escola comigo e o outro horário lá no Salão, aprendendo uma profissão. Hoje ele é um profissional do Salão do Encontro, ele trabalha lá, ele não sabe ler até hoje, ele é um senhor já casado com os filhos. É um profissional de lá, ganha bem, faz móveis no Salão. Então, quer dizer, ele teve a trajetória dele, mas não conseguiu desenvolver na leitura. (Benvinda)

A proposta “Educação para a Mudança” determinava a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Dentro da estrutura tradicional da E. E. C. A . P. , todos ficavam nas últimas salas e o professor, sem apoio de profissionais especializados, ficava em situação difícil, ou se desdobrava além do horário de trabalho, usava de sua intuição e procurava apoio fora da escola ou não veria o sucesso de seus alunos.

⁶⁰ Salão do Encontro – Serviço Assistencial São Francisco de Assis – SASFRA – entidade localizada em Betim, cujo objetivo é educar para a vida, através de oficinas artesanais, como cestaria, marcenaria, tapeçaria, confecção de flores, dentre outras. Nessas oficinas há participação de idosos e pessoas com necessidades especiais. Os artigos confeccionados preservam as tradições mineiras e são vendidos no Brasil e no exterior (ANDRADE, 2003, p. 39)

Hoje, decorridos cerca de vinte anos, a inclusão ainda é um desafio para as escolas públicas: poucas são as que têm os recursos materiais e humanos adequados ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. A postura do governo estadual em 1983 era de vanguarda para o período, mas as condições para sua viabilização não foram proporcionadas às escolas mineiras.

Os depoimentos evidenciaram que as professoras, ao se desdobrarem para garantir a aprendizagem dos alunos, assumiam sua obrigação moral como profissionais da educação, o que é apontado por Contreras (2002) como uma das dimensões da profissionalidade. A preocupação constante das profissionais com o desenvolvimento dos alunos confirma o pensamento de Fétizon sobre o magistério, quando afirma que ser “professor [...] é postura integral em face de si mesmo, do mundo e do outro” (FÉTIZON, 2002, p. 155).

Nesse sentido, Carvalho (1999) identifica o cuidado como um elemento central da ética da profissão docente e afirma que:

O compromisso e o envolvimento com os alunos, decorrentes das práticas de “cuidado” levavam os professores a uma preocupação com o desenvolvimento das crianças como um todo, um desenvolvimento que eles percebiam como também cognitivo. [...] As práticas de “cuidado” pareciam, de certa forma, contribuir para uma maior permanência das crianças na escola e para a qualidade do ensino, por concorrer para a solução de problemas que poderiam levar a fracassos; por criar ambientes mais acolhedores e menos hostis; por dar acesso ao professor ou professora a um conjunto de informações sobre o aluno que podiam ser usadas no sentido de facilitar seu desempenho escolar; e por potencializar o compromisso e o envolvimento dos professores com o processo. (CARVALHO, 1999, p. 233)

Como as condições de trabalho e salariais eram adversas, as professoras se contentaram com a satisfação pelo desenvolvimento dos alunos e com o reconhecimento de seu trabalho pela comunidade.

Cartinhas de ex-alunos, guardadas pela professora Iria, evidenciam que os alunos, assim como a escola e os pais, reconheciam o esforço dos professores para que eles aprendessem, conforme pode ser observado através da Figura 4 :

Tia Iria
 gosta muito de você
 Você é a minha melhor
 amiga. Pois você este ano
 é muito importante
 para mim.
 só você está fazendo
 com que eu leia, só
 você está me ensinando
 a escrever, só você está
 fazendo eu ser a
 minha vida melhor
 por isto Ano você
 Parabéns tia Iria.
 Adriane

Figura 4: Carta de uma aluna à professora.
 Fonte: Dados da pesquisa

Além dessa cartinha, Iria apresentou várias outras em que os alunos, em processo de alfabetização, agradeciam à professora por estarem aprendendo e por seu jeito alegre e carinhoso. Um exemplo dessas correspondências é o cartão apresentado na Figura 5:

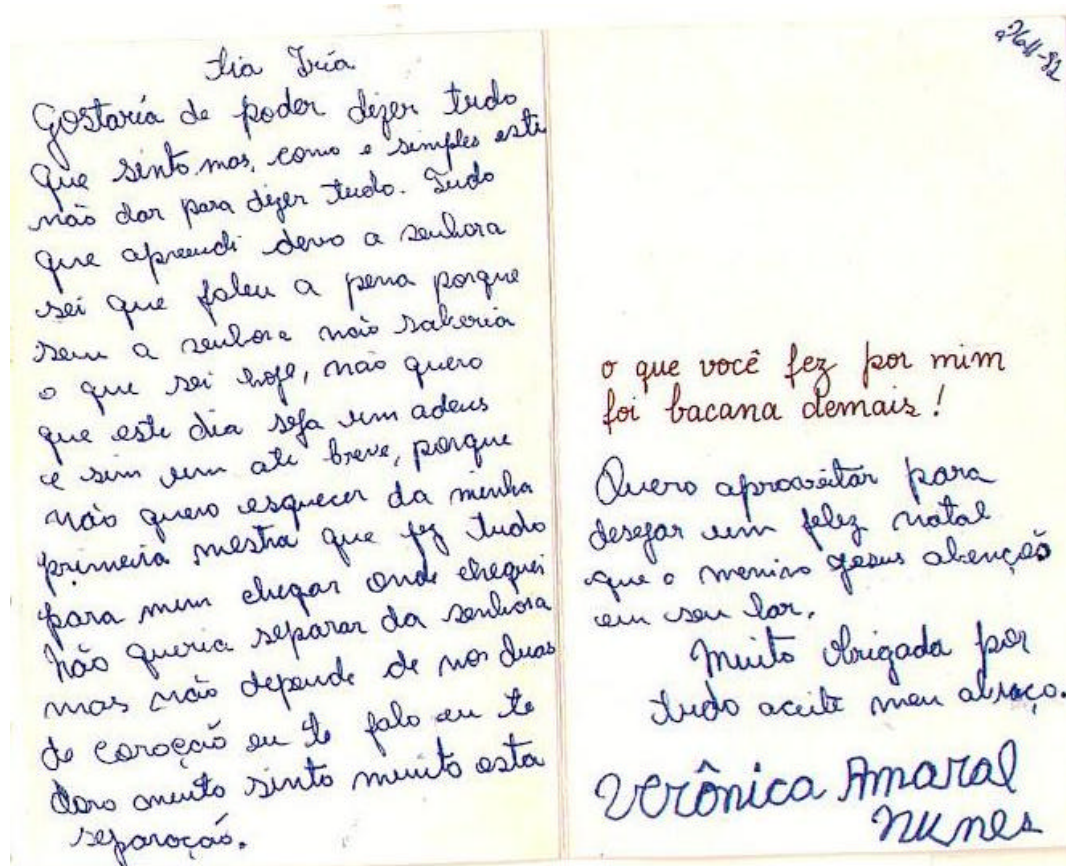


Figura 5: Cartão de aluna à professora.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessas duas correspondências (Figuras 4 e 5), escritas pelas crianças com a ajuda das mães, estava expresso o reconhecimento pelo trabalho da professora alfabetizadora.

Mesmo depois de deixarem de estudar com Iria, por terem sido aprovados para a série seguinte ou por terem mudado de cidade, os alunos continuavam a lhe escrever, como pode ser observado através da seguinte carta (Figura 6):

Sete Lagoas 31 / 1 / 85

Tia Lúcia

Tanto muita Saudades.
Estou bem, mas, sempre recordando
de todos, dos momentos felizes que
estivemos juntos e com os meus
coleguinhas.

Queria estar aí para ser sua
aluna,

Como vão os meus coleguinhas?
A senhora os tem visto?

No dia primeiro começará
as aulas, conhecerei nossos Colégi-
nhas. mas mesmo assim
sei que não será a mesma coisa
Por além de ensinar a senhora
dará a todos um lugarzinho em
seu coração.

Assim será para mim.
Tudo que faço, e nas horas das
minhas orações peço a Deus que
aumente mais as suas forças

O seu coração e o seu amor.
 Para que todos que passem em
 suas mãos sabe o que tão
 maravilhoso a senhora deixa
 e meu grupo é lindo fica perto
 da igreja Paulino.
 Tia Iria só não escreve mais
 porque a chrisa estava demais
 mas lembro sempre de ti
 um abraço bem grande em
 todos.
 E um beijo enorme
 neste tiozão que deixa muita
 coisa para todos e muita saudade.
 beijos
 Jordânia Diniz

Figura 6: Carta de ex-aluna à professora
 Fonte: Dados da pesquisa

Todas as entrevistadas destacaram que muitos dos ex-alunos da escola, tanto das classes favorecidas economicamente, quanto das camadas populares, conseguiram ascensão social com o apoio dos conhecimentos adquiridos na escola. Afirmaram que alguns se tornaram advogados, médicos, empresários, engenheiros, professores, mestres, jornalistas, comerciantes, policiais, donas de casa, e até deputados. Segundo elas, isso lhes dava muito orgulho, pois tinham contribuído para a vida dessas pessoas e para a cidade.

Era aquele carinho, escreviam bilhetes, então assim, uma relação muito amorosa. É tanto que eu tenho aqui muitos bilhetinhos bonitos que eu não tenho coragem de jogar fora. Tem placas que os alunos me deram. A Izabela foi minha aluna, tenho placa dela e hoje ela é dona de um colégio particular da cidade. Trabalhei com ela pequeninha. (Iria)

Ao ter a preocupação de mencionar sobre o destino dos ex-alunos da escola, as profissionais, de certa forma, estavam fazendo uma avaliação de seu trabalho e se mostraram satisfeitas com o resultado.

As mudanças no perfil e no comportamento do alunado, ocorridas com o passar do tempo, foram comentadas pelas professoras.

Essa relação era muito boa (sorriu) diferente de noventa para cá, porque a maioria dos meninos tinha mais assistência em casa, eles tinham mais respeito pelos professores, parece que tinham mais carinho, mais amor. Naquele tempo era “tia”. Nessa época, eu lembro que era só menino pequeno para trabalhar, então era muito alegre, não tinha aquele menino respondão, sem limites; na maioria, eram crianças educadas, sossegadas, e olha que eu não peguei só turma boa não! É lógico que, no meio de trinta e seis meninos, tinha uns cinco lá que davam trabalho, mas a maioria não. Tinha um relacionamento bom, tranquilo. Então, eu pegava meninos que eram assim uns doces de crianças. Eu tive muitos alunos bons. Nessa época, os pais eram mais interessados, o que é muito gratificante para a gente. (Solange)

Na década de noventa, os alunos passaram a achar que podiam responder, não tinham que obedecer. Antes você tinha mais autoridade, não que você fosse agredir o aluno. Como antes você era mais valorizada, você tinha mais autoridade e os próprios alunos tinham mais respeito. Deu autonomia demais da conta aos alunos e o professor não valia mais nada. A valorização e o respeito pelo professor acabaram. Os pais não ligavam mais. Agora acho que está pior ainda, por causa da violência. (Carminha)

A queixa das professoras quanto ao desrespeito espelha a desvalorização das mesmas, assim como afirma Franco, citada por Ferreira (FRANCO *apud* FERREIRA, 2002), quanto às situações em que os alunos desafiam os professores.

6.2.3. O professor no contexto da escola: relações com a equipe administrativo-pedagógica e com seus pares

Além da análise das relações entre professores, alunos e pais, foi realizado também, um exame de como se davam as relações entre os profissionais: O que fazia com que a equipe fosse unida, como afirmou Amélia?

Na primeira parte deste Capítulo, foi evidenciado que havia uma coesão de objetivos entre os profissionais da escola, durante boa parte dos anos oitenta. Segundo os depoimentos, todos perseguiram o ideal de trabalhar em uma “escola modelo”, garantindo um bom nível de ensino. Mas como se davam as relações interpessoais entre os profissionais que tinham esse objetivo comum?

Os depoimentos de todas as entrevistadas mostraram que, apesar do clima austero da instituição, do controle sobre o trabalho de todos e do alto grau de exigência, as profissionais

gostavam de fazer parte da equipe da Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena e sentiam muita saudade do tempo lá vivido.

Ao se referirem à relação entre colegas de trabalho, as entrevistadas assim se manifestaram:

Quando a gente trabalhava lá, não podia ser melhor! Sem problema algum. Todo mundo participava, era conhecido, batia papo. Nossa turminha da segunda série era unida demais! Toda sexta-feira, final de semana, ficávamos na biblioteca depois do horário, porque os planos eram feitos e as atividades eram divididas entre nós. Cada turma desenvolvia de uma maneira. Cada uma falava para a outra até onde tinha conseguido ir com a turma. As atividades eram diferentes para todas, cada uma via o que podia mudar, o que estava bom e o que não estava. Era uma interação mais linda! Nos da segunda série, todo mundo ficava encantado, nunca vi uma turma tão unida! (Carminha)

Ah, a relação ente os colegas de trabalho era muito boa! Eu acho que o pessoal lá era gente muito disposta a ajudar. Eles cooperavam muito uns com os outros. Eu sempre achei muita ajuda, quando eu precisava. As pessoas eram alegres, gostavam assim como eu (sorriu). A maioria era interessada pelas coisas que aconteciam na escola e procurava sempre estar ajudando a escola, os colegas, uns aos outros e a direção também era sempre muito aberta, muito ligada a gente mesmo. A gente sabia que podia confiar, podia ir atrás, podia recorrer quando precisasse. Eu acho que o relacionamento da gente lá era muito bom! [...] Então a minha convivência lá foi boa demais! Melhor que isso? Só dois isso (sorriu). Foi muito boa, eu gostava de trabalhar lá, eu gostei muito! (Solange)

Era uma relação de troca, a gente tinha uma relação de troca muito grande, era muito gostoso: “Ah, eu fiz isso, deu certo. Sobrou material de uma experiência, você quer usar na sua sala?” Então, a gente fazia aquelas coisas com muito carinho e era muito gostoso, era uma relação muito gostosa. Aí, a gente trocava e outra coisa a gente sentava no final de semana para fazer plano de aula junto. Foi legal, tanto é que esta turma dessa época, a gente ainda tem uma relação muito grande. Era uma relação gostosa, não tinha inimizade, não tinha não; quando uma pessoa chegava de fora a gente tratava bem, era tranquilo, era pessoal legal! (Júlia)

A gente era muito amiga! [...] Então, era um relacionamento sem disputa, um relacionamento muito aberto, é tanto que a gente é amiga até hoje. Nas festas de aniversário a gente ia. Fazíamos festas para Dona Amélia, Petrina. A gente fazia teatro para elas, tinha dança, a gente fazia roupa de papel, era muito bom! Era um tempo que deixou saudade! Muito bonito! Eu gostava demais da conta e gosto de todas até hoje. (Iria)

Relação de colega de trabalho, isso foi muito bom! Pais, comunidade, relação de colegas. Eu sei que tinham muitos amigos. Tinha sempre os grupinhos, mas tinham muitos amigos. (Amélia)

O tom empolgado e saudosista dos depoimentos de todas as entrevistadas evidenciou que os vínculos estabelecidos entre profissionais da escola eram muitos fortes. As entrevistadas disseram que sentiam saudades do que viveram na escola e algumas expressões presentes em seus depoimentos mostraram que se sentiam muito bem no grupo: “não podia ser melhor”, “era unida demais”, “era uma interação mais linda”, “a relação era muito boa”, “as pessoas eram alegres, gostavam assim como eu”, “a direção era muito ligada à gente”, “a

gente sabia que podia confiar”, “não tinha inimizade”, “era um pessoal legal”, “a gente era muito amiga”, “a gente é amiga até hoje”.

Esses depoimentos suscitaram nova questão: Quais eram os elementos que garantiam esse nível de relações entre os profissionais da escola? O apoio que uma dava à outra, a confiança, a cooperação que tinha lugar no dia-a-dia da escola, nas festividades e nos momentos em que as profissionais se reuniam, fora do horário de trabalho, para planejar e estudar.

Nós nos reuníamos fora do horário de trabalho, arrumávamos um horário, ficávamos na sala de professores ou na biblioteca, em algum lugar que tivesse desocupado. Não recebíamos por essas reuniões, porque era interesse nosso! (sorriu). Porque a gente queria fazer, então a gente ia atrás; não esperava ninguém para poder fazer, marcava por conta da gente mesmo, ia, reunia e fazia. Ou se alguém estava com algum problema, a gente ficava depois da aula para conversar, para discutir, para resolver, para uma ajudar a outra. Às vezes, a gente pedia e a Supervisora ficava também para poder fazer isso. Porque é como estou falando, era interesse nosso, a gente que estava querendo, aí a gente ia sem pensar; “Ah, vou descontar o dia amanhã”. Não tinha isso de descontar o dia. [...] Eu acho que a melhor época foi essa de o trabalho em conjunto, porque tinha mais como você aproveitar suas idéias e aproveitar as idéias dos outros, tanto materiais quanto na parte da compreensão das coisas também. Eu acho que era muito bom e acho que todo mundo deveria trabalhar assim, em conjunto. Você cresce com a opinião dos outros, com a ajuda às vezes e até agradecimento dos outros (sorriu). Porque, às vezes, você faz alguma coisa que a pessoa gosta e é lógico que ... Ah! Que coisa boa! Você já sente, o ego sobe, vai lá em cima! Então, eu acho que é muito bom trabalhar em conjunto, eu nunca gostei de trabalhar sozinha. No planejamento, funcionava mais, dava mais segurança também. (Solange)

Os encontros entre os profissionais ocorriam regularmente na escola e acontecia, também, nas residências das mesmas durante o período de aulas, de férias e de greves.⁶¹ Constituíam-se em momentos não só de trocas de experiências, de estudo e organização do trabalho, mas também envolviam o Congraçamento e implicavam no fortalecimento das relações e na valorização dos profissionais, pois a escola reconhecia o esforço delas.

Todas as professoras foram enfáticas ao afirmar que eram muito valorizadas pela escola, a qual lhes viabilizava recursos para o trabalho e as homenageava, de diferentes formas. A professora Júlia destacou também que:

na década de oitenta, o professor foi valorizado: o professor foi valorizado e outra coisa, ele era valorizado pelos pais e ele era **muito** valorizado pela instituição, pela direção da escola. Por exemplo, as Pedagogas defendiam o professor, ele podia ter feito uma atitude que não foi correta dentro da sala, às vezes em um momento de *stress*, mas elas defendiam o professor, a Diretora também. Então, eu me lembro claramente desse papel da Petrina, da Gláucia e da Dona Amélia. Assim, defendia: “O que é isso? A professora é excelente nisso, ela tem disciplina, ela tem o domínio do conteúdo, as aulas dela são muito criativas, é uma professora que se dedica muito, ela tem o momento de estudo em casa, a gente conhece a professora, ela traz questionamentos”. Ela fazia uma real defesa mesmo! Depois, elas chamavam: “O

⁶¹ A respeito dos encontros entre as profissionais durante os períodos de greves, ver Capítulo 7.

que está acontecendo? Como é que a gente pode resolver? Assim, havia valorização do professor. (Júlia)

Esse relato evidenciou que havia um código de ética entre as profissionais, que garantia que as mesmas se sentissem respeitadas e valorizadas pela escola, como evidencia o cartão apresentado na Figura 7:

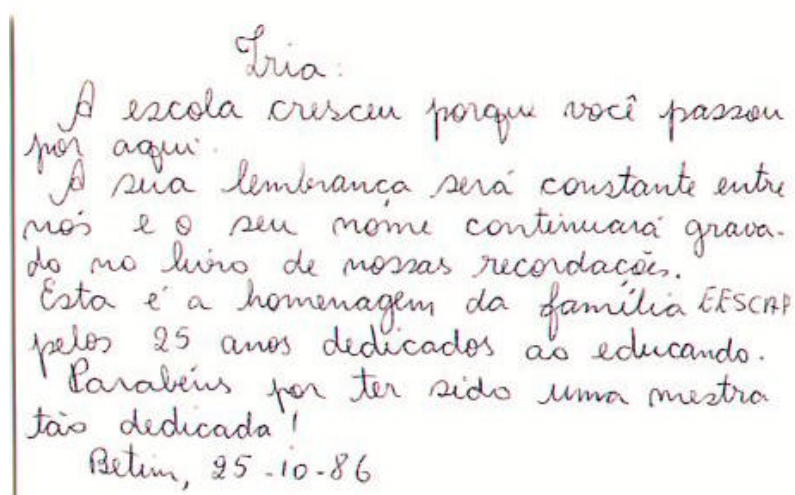


Figura 7: Cartão de homenagem da escola à professora.
Fonte: Dados da pesquisa

Os cartões apresentados nas Figuras 8 e 9 são exemplos de correspondências trocadas entre as professoras e evidenciaram que existiam laços de amizade criados no espaço de trabalho, o que, segundo as entrevistadas, contribuía para que o ambiente na escola fosse agradável e harmonioso.



Figuras 8: Cartão de felicitação de uma colega à professora Iria.

Fonte: Dados da pesquisa

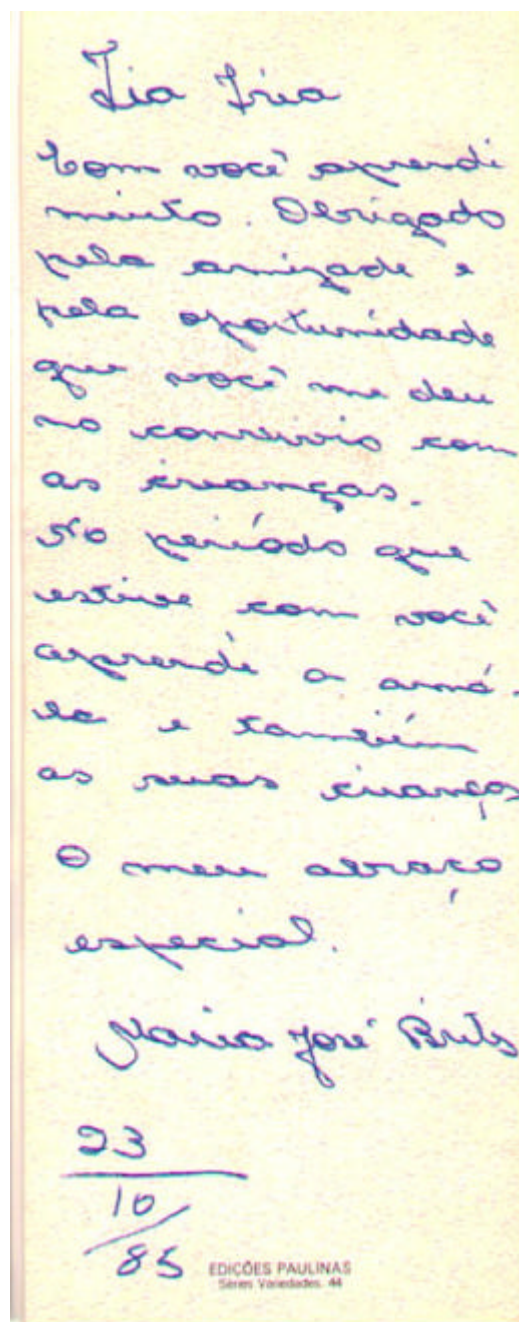


Figura 9: Cartão de agradecimento da professora de Educação Física a Iria.

Fonte: Dados da pesquisa

Outras correspondências mostraram que esses laços perduraram após a aposentadoria das profissionais, como pôde ser percebido através do cartão (Figura 10) enviado à professora Iria pela Orientadora Educacional Gevercina:

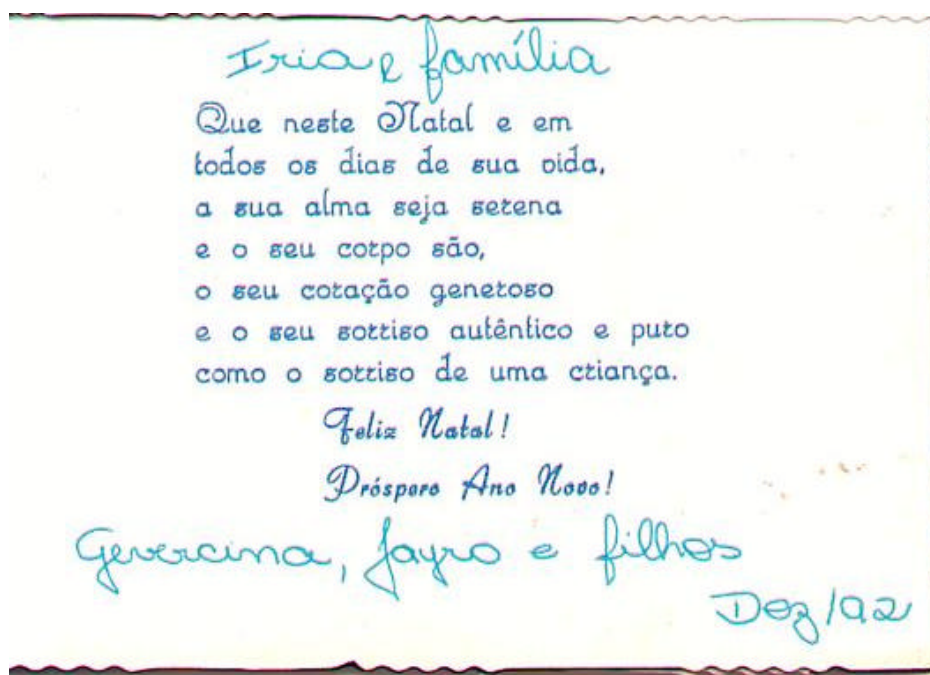


Figura 10: Cartão de felicitação
 Fonte: Dados da pesquisa

O contato entre as profissionais da equipe da escola continuou, mesmo quando algumas delas mudavam de cidade. Segundo as entrevistadas, de tempos em tempos, elas alugavam um veículo grande e iam juntas visitar a ex-Diretora Amélia. Nas ocasiões, recebiam cartões de agradecimentos, que guardavam com carinho.

Lia,

a você minha
 gratidão sincera
 por mais esta de-
 monstração de ca-
 rinho, proporcionan-
 do-me, mais uma
 vez, a alegria de
 estarmos juntas
 nessa data.

Um grande abra-
 ço da
 Amélia

Belo Horizonte, 24/6/86

EDIÇÕES PAULINAS
 São Paulo, 14

Figura 11: Cartão de agradecimento por visita.
 Fonte: Dados da pesquisa

Lia,

A única certe-
 za que tenho
 na vida é a de
 que nunca me
 sentirei so, por-
 que tenho ami-
 gas como você.

Obrigada por
 ter vindo.

Um abraço da
 Amélia

Lafaiete, 18/6/87

120-Marcador de Páginas
 LITOCARTE - Carilac do Sul
 Fone: (064) 221.42.01

Figura 12: Marcador de página com agradecimento por
 visita.
 Fonte: Dados da pesquisa

Após a aposentadoria, os encontros das profissionais ocorriam geralmente em situações de festividades. O cartão de Petrina para Iria (Figura 13), recebido por ocasião do falecimento de um parente da segunda, mostrou que, nos momentos de dor, a amizade também era demonstrada.

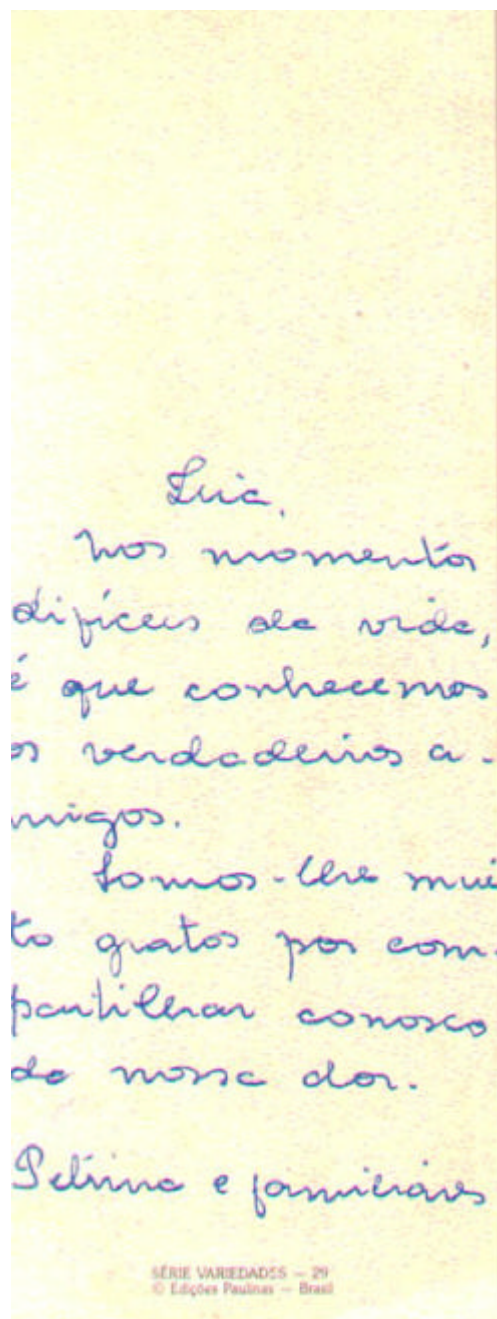


Figura 13: Cartão de agradecimento da Supervisora à professora.
Fonte: Dados da pesquisa.

As professoras relataram que, lamentavelmente, com o passar do tempo, os momentos de encontro do grupo na escola e nas residências das profissionais também foram rareando, porque algumas profissionais começaram a fazer faculdade, a ter que trabalhar em dois horários ou cuidar dos filhos e dos maridos. Além disso, segundo as entrevistadas, as reuniões na escola voltaram-se mais para assuntos administrativos e técnico-pedagógicos, não havendo espaço para o intercâmbio ente as profissionais. Com relação aos reflexos dessa mudança, a professora Júlia assim se manifestou:

No final da década de oitenta, eu vejo que o professor ficou, na minha opinião, mais individualista. Eu vejo isso. Vou explicar: você estava fazendo um trabalho muito bom para a sua sala e não eram todos que dividiam essa experiência positiva, havia um certo receio do outro professor copiar a sua idéia ou fazer acontecer essa experiência sua e melhorar. Mas não eram todos os professores que tinham essa preocupação. E o professor também, assim eu vejo, não sei não, virou um “dador de aula”... Não são todos: vai, cumpre seu horário, dá a sua aula e pronto. Vai para sua casa. Esse coletivo, no final de oitenta, ficava muito assim: “Ah, vou lá para quê? Ah, eu não posso ir”. Havia reclamação de vários professores : “Coletivo, coletivo em quê? (Júlia)

A diminuição do envolvimento dos professores, assim como dos pais, nos assuntos da escola trouxe reflexos sobre a qualidade do ensino e sobre o lugar social do professor.

Os relatos evidenciaram, também, que outra forma de garantir a coesão do grupo e a valorização dos profissionais era a realização de festividades. O grupo de entrevistados relatou que havia comemorações dos aniversários das profissionais. No início dos anos oitenta, as colegas iam para a residência da aniversariante que se encarregava de providenciar a festa. Em determinado momento, o grupo organizou uma “caixinha” a fim de arrecadar dinheiro para comemoração de três ou quatro aniversários de uma vez. Com o passar do tempo, os aniversários começaram a ser comemorados semestralmente e depois aconteciam apenas na festa de despedida, no final do ano.

Outra prática comum era a realização de festas de aniversários das professoras nas salas de aulas, preparadas pelos alunos, com a ajuda das Pedagogas, da Diretora e dos pais.

Todas as entrevistadas referiram-se à festa do Dia do Professor como um evento grandioso e muito esperado, o qual servia de incentivo para os profissionais.

O incentivo era assim. Tinha o Dia do Professor. A maior festa que tinha em Betim era o dia do professor. Nossa, menina! Tinha show, tinha jantar, aquilo era assim, oh, tinha mesas reservadas com recepcionista na porta, cada um que entrava recebia um cartãozinho assim, com botão de rosa (riso). Era lá na cantina do Afonso Pena mesmo. Tinha presente para sortear. Ah, porque eles eram do Afonso Pena, só isso. “De onde você é?” “Eu sou professor do Afonso Pena”. Todo mundo se sentia muito bem em ser professor do Afonso Pena!” [...] A gente dava aos professores essa festa. Era uma coisa! Foi a primeira escola da cidade que teve Festa de Professor. (Amélia)

A professora Carminha, empolgada, confirmou o depoimento de Amélia:

Era bom demais! Tinha a Festa dos Professores que era uma festa de gala com jantar. Você precisava ver! (risos) Era uma festa social mesmo! E era muito divertido também, tinha brindes, tinha brincadeiras para os professores, tinha um bate papo gostoso Era muito bom! (Carminha)

Os convites (Figuras 14 e 15) que eram enviados às professoras para a Festa do Professor evidenciam o carinho com que eram tratadas nessas ocasiões:

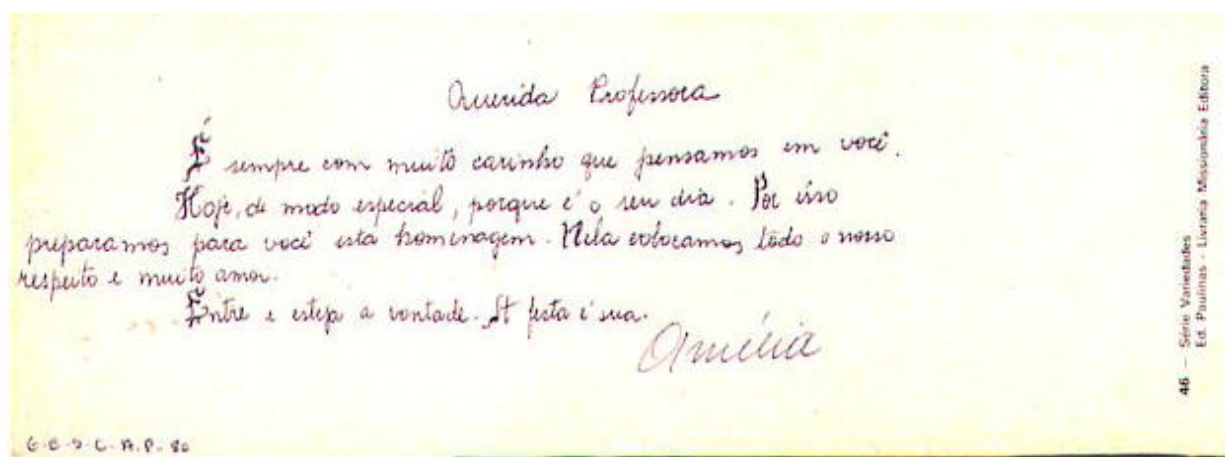


Figura 14: Convite para a Festa do Professor
Fonte: Dados da pesquisa

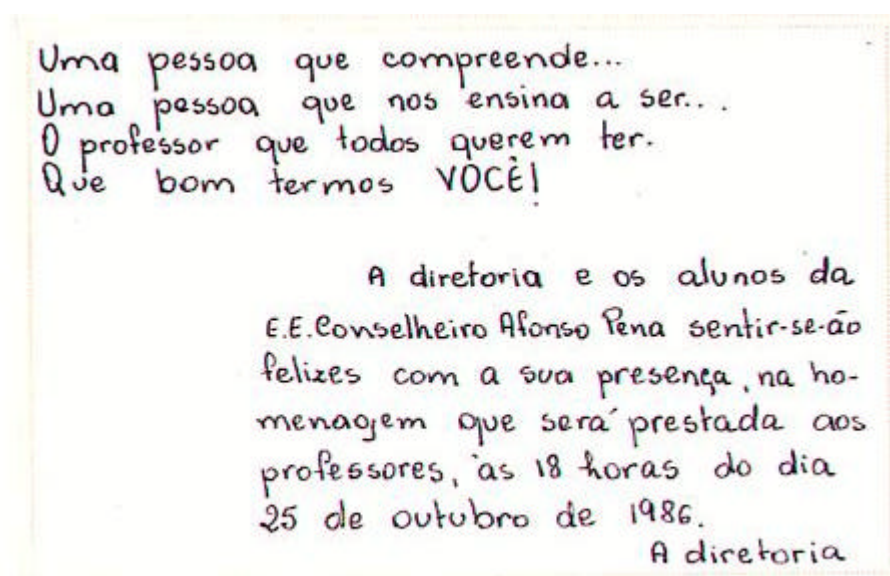


Figura 15: Convite para a Festa do Professor
Fonte: Dados de pesquisa

A Supervisora explicou como a escola viabilizava a compra de presentes para as professoras.

Eu tinha uma história, um carinho muito grande por elas! Na Festa do Professor, eu esnobava. Teve uma festa em que eu comprei um anel de ouro com esmeralda, mandei fazer um solitário para cada uma delas. Descobri a grossura do dedo de todo mundo, eu vim aqui em Belo Horizonte e mandei fazer o anel de ouro, vendi muita verdura, que ganhei da Hortiçeres. Ali, eu vendi para todo mundo, vendia na rua, para as mães que chegavam lá, vendia para o professor. Eu precisava do dinheiro, então, ficava esperta! Juntei o dinheiro, coloquei um pouco do dinheiro meu e comprei. O povo quase ficou doido dentro do Afonso Pena, porque eu achava que elas mereciam. Então, quando eu queria dar um presente para elas, eu queria dar um presente bom. Então, elas sentiam isso como uma amizade. Então, festa de professor a D. Amélia também gostava das coisas muito bem feitas, festa dela tinha que ser muito boa. Teve uma vez que ela fez um poema para nós, mas a

coisa mais linda! Eu tenho esse poema até hoje guardo. Tem um poema lindo que ela fez para nós. (Petrina)

O depoimento de Petrina evidenciou que havia uma parceria muito grande entre a escola e a comunidade, pois as verduras vendidas para possibilitar a compra dos anéis foram doadas por uma empresa, onde trabalhava o pai de alunos da instituição.

Como não era só a Supervisora Petrina que se desdobrava para presentear as dezessete professoras com quem trabalhava, as entrevistadas afirmaram que as professoras de outros turnos também ganhavam presentes, o que evitava, até certo ponto, atritos entre os profissionais.

Assim como Iria, as demais professoras entrevistadas declararam-se lisonjeadas com os presentes, que vinham acompanhados com cartão, conforme é exemplificado na Figura 16:

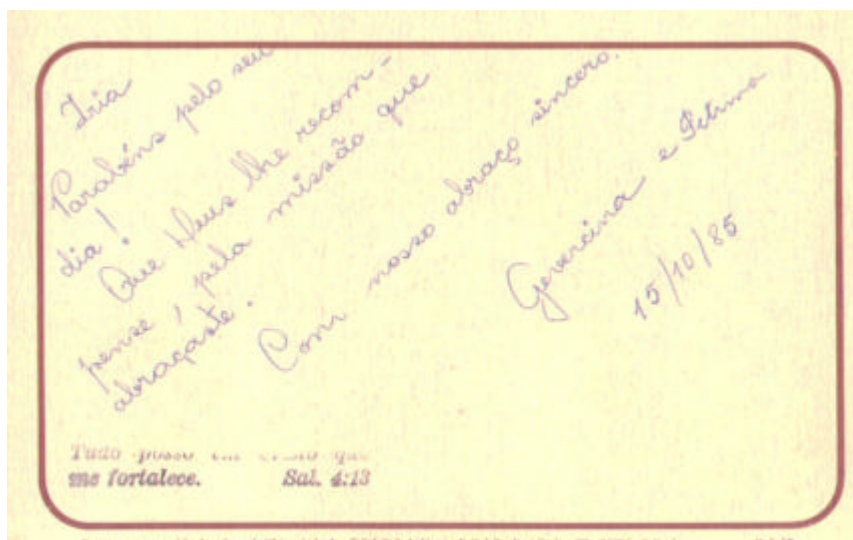


Figura 16: Cartão de felicitação pelo Dia do Professor.
Fonte: Dados da pesquisa.

A mensagem da Orientadora Educacional e da Supervisora Pedagógica Petrina demonstrou que não eram apenas as professoras que viam o magistério como missão (DURKHEIM, 1984).

Segundo os relatos, as festas do Dia do Professor foram perdendo o *glamour* com o passar dos anos e deixaram muitas saudades nas entrevistadas.

Os depoimentos e as correspondências aqui analisados corroboram a afirmação de Waller (1967), quanto à importância das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos de uma instituição escolar para o produto de seu trabalho.

Em seu depoimento, a professora Iria demonstrou sua decepção com a mudança no *status* do professor na sociedade.

Eu me sentia, orgulhosa de minha profissão, até hoje eu sinto (riso) gosto e se fosse para começar, eu começava de novo! Gosto, gostava muito daquilo que eu fazia! Tinha a Festa do Professor, tinha missa dedicada a professor, então a gente via que **o professor era destaque!** Hoje, a gente não vê, os pais não tomam nem conhecimento, nem lembram de dar um telefonema, de passar um telegrama, nenhuma mensagem carinhosa. Então, eu acho que caiu muito o conceito de professor. A posição social do professor, eu acho que mudou muito. Eu recebia telegramas, cartões de pais, de alunos no meu aniversário, de Natal, então a gente era muito valorizada! Era completamente diferente de hoje (Iria)

Esse depoimento espelha o pensamento de Ferreira, quando afirma que talvez o magistério seja a única atividade que esteja passando por um “processo tão forte e marcante de perda de prestígio e *status* social”. (FERREIRA, 2002, p.40)

Analisando tudo o que foi exposto neste Capítulo, foi possível perceber que elementos como controle, integração da equipe, dedicação e valorização social estavam relacionados.

Para Contreras (2002), a dependência de um conhecimento alheio legitimado e o controle burocrático conduzem à falta de autonomia, que leva à desumanização no trabalho. Analisando a postura das professoras frente às exigências e ao controle por parte da Diretora e da Supervisora, à luz dessa afirmação de Contreras, pode-se constatar que, no período analisado, apesar de existir um grande controle e uma autonomia relativa das professoras, esse fato não era percebido pelas mesmas como fator de desumanização no trabalho, devido às estratégias implantadas para fazer com que elas se sentissem bem na escola, tais como festas, presentes, reuniões sociais e encontros individuais para ostentação pedagógica.

Essa autonomia relativa dos sujeitos sociais na instituição escolar, assim como em outros subsistemas sociais, ocorre, segundo Durkheim (1965), porque dentro desses subsistemas existem formas específicas de ação, atividades, costumes, normas e regulamentos que são internalizados e dirigem a atuação de todas as pessoas nela envolvidas.

A percepção do grupo de profissionais da Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, nos anos oitenta, a respeito do trabalho realizado e das relações que tinham lugar na instituição corrobora a afirmação de Durkheim (1965), relativa à convivência na sociedade. Segundo o sociólogo, é a vida em sociedade, a convivência com o seu grupo, as diferentes formas de comunicação social e associação que irão, progressivamente, fazer com o que o indivíduo internalize um conjunto de maneiras de ser, pensar e agir que são próprias e seu meio e se conforme por elas pelo que trazem de vantagens e de valor na constituição de sua humanidade.

O saudosismo expresso nos relatos de todas as entrevistadas mostrou que havia vantagens para o grupo em, de certo modo, abrir mão da autonomia.

Ferreira (2002) afirma que é possível ter prestígio social e não ter autonomia. Nesse sentido, as profissionais entrevistadas destacaram o prestígio que o professor da E.E.C.A.P. tinha na sociedade betinense.

A coesão que havia entre os elementos da equipe, e não só entre as entrevistadas, reflete a afirmação de Durkheim (1999) relativa à busca de consensos. Segundo o autor, essa busca seria parte do dinamismo de toda a sociedade que procura um ponto comum. Nessa perspectiva, os consensos garantem a integração dos elementos do grupo social e trazem como consequência o equilíbrio e a estabilidade do grupo.

Assim como afirmou Amélia, enquanto a equipe de profissionais da E.E.C.A.P. mantinha-se unida, aceitando o controle e trabalhando arduamente, ela tinha mais equilíbrio, mais força e maior reconhecimento social.

7. MOVIMENTOS TRABALHISTAS DOS ANOS OITENTA EM MINAS GERAIS E A LUTA PELA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

*“Caminhando e cantando e seguindo a canção,
Somos todos iguais braços dados ou não,
Nas escolas, nas ruas, campos, construções,
Caminhando e cantando e seguindo a canção.
Vem, vamos embora que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora não espera acontecer”*
Geraldo Vandré

A pesquisa evidenciou que uma grande marca dos anos oitenta foi a luta do magistério por melhorias na área educacional e por sua valorização. No Brasil, essa luta é histórica e vem sendo travada através de movimentos sociais, onde greves e mobilizações da categoria são permeadas por momentos de negociação, sempre difícil.

Nessa luta pela melhoria da profissão, os professores têm se agregado em associações representativas da categoria. Em Minas Gerais, uma dessas entidades é a Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais, a APPMG, fundada em 27 de agosto de 1931 e transformada, em 1981, na Associação de Professores Públicos de Minas Gerais.

No decorrer de sua existência, a APPMG vem empreendendo ações voltadas para a defesa dos interesses do magistério, como: aposentadoria especial das professoras aos 25 anos de trabalho; luta pelo Plano de Carreira do Magistério (iniciada em 1937 e vitoriosa em 2004, com sanção pelo governador de Minas Gerais); em 1940, luta pela regulamentação da profissão de professor; em 1942, luta pela instituição do quinquênio e pela progressão horizontal; em 1959, liderou a primeira greve de professores públicos em Minas Gerais com a participação dos demais servidores públicos (ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES PÚBLICOS DE MINAS GERAIS, 2006).

A partir da década de setenta, os profissionais da educação, em sintonia com os movimentos sociais e culturais que começaram a tomar força no Brasil, se engajaram em mobilizações que deram ao magistério e a suas associações um novo perfil político. O movimento sindical passou a funcionar com autonomia em relação ao Estado e deflagrou greves, mesmo contra a legislação em vigor, que limitava o direito de representação e reivindicação dos funcionários públicos.

Os embates, as conquistas, as práticas escolares, as relações com o governo foram contribuindo, ao longo do tempo, para a constituição do magistério. De acordo com Passos, “a

conexão entre a política educacional e o reconhecimento da profissão docente por um componente do poder político são avanços históricos” (PASSOS, 2005, p. 36). O significado e a função social do magistério foram se modificando à medida que a categoria foi se inserindo em movimentos sociais e passou a ter uma nova compreensão do fenômeno educativo e de suas práticas.

Para compreender como se deu essa dinâmica, é preciso relacionar a documentação histórica aos elementos sociais, culturais e políticos do período. É importante salientar que, nos discursos presentes nos documentos e em outros registros encontrados, estão expressos interesses, demandas, problemas e perspectivas que retratam as disputas de uma época.

O diálogo entre a categoria e as instâncias governamentais, permeado por debates, controvérsias, divergências, negociações e ajustes, foi propiciando lentamente conquistas essenciais ao processo de profissionalização do magistério.

Em 1977, tendo à frente a APPMG, os professores venceram a luta contra o primeiro Estatuto do Magistério, que continha artigos prejudiciais ao professor, conseguindo do governo a apresentação de outro estatuto, com várias melhorias, como o acesso de carreira e progressão horizontal. O governador Aureliano Chaves sancionou o Estatuto do Magistério⁶², o qual trouxe importantes definições quanto ao exercício e ingresso na carreira do magistério, como pode ser observado nos seguintes capítulos:

Título I

Capítulo II: Do Magistério como profissão:

Art. 2º - O exercício do magistério, inspirado no respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, tem em vista a promoção dos seguintes valores:

I – amor à liberdade;

II – fé no poder da educação como instrumento para a formação do homem;

III– reconhecimento do significado social e econômico da educação para o desenvolvimento do cidadão e do país;

IV– Participação na vida nacional mediante o cumprimento dos deveres profissionais;

V – constante auto-aperfeiçoamento como forma de realização e de serviço ao próximo.

Título III

Capítulo I: Do ingresso no quadro do Magistério

Art. 15 – a nomeação para cargos da classe inicial e final de professor e de especialista da educação depende de habilitação legal e aprovação e classificação em concurso público de provas e títulos. (MINAS GERAIS, 1977)

O termo profissão está expresso na lei e os requisitos para o exercício e ingresso no magistério também, entretanto a promoção de concursos públicos foi bandeira de luta do movimento grevista anos a fio, como na histórica greve de 1979.

⁶² Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977: Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais. O Estatuto do Magistério foi, posteriormente, alterado pela Lei nº 7.515, de 23 de julho de 1979

Em maio de 1979, os professores da rede pública estadual deflagram uma greve que teve a adesão de 420 cidades mineiras, apesar da repressão sofrida. Durante o movimento, cerca de 8000 trabalhadores da educação invadiram o prédio da Secretaria de Estado da Saúde, hoje Minascentro. Eles foram convocados para uma assembléia pela então presidente da APPMG, que era também presidente da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), Maria Telma Lopes Cançado, a qual não apoiava a greve já iniciada. Segundo Tavares, “os trabalhadores na rede pública, assim como os da rede particular, depararam-se com sindicatos ou associações pelegos⁶³.” (TAVARES, 1995, p. 154) Apesar da Presidente da APPMG, Maria Telma, querer evitar o confronto entre o governo, os proprietários de escolas e os trabalhadores do ensino, a greve continuou.

Essa greve teve conseqüências importantes para a organização da categoria. A APPMG, entidade que representava os professores até então, mas que atuava de forma a não confrontar-se com os interesses governamentais, não assumiu a greve. Os professores decidiram conduzir o movimento à revelia de sua entidade representativa e montaram uma estrutura alternativa.

Segundo Passos (2005), em 22 de junho de 1979, os policiais investiram contra os professores que estavam concentrados na Praça da Liberdade com jatos d’água, gás lacrimogêneo e cassetetes.

O fato de o governo não negociar com a categoria e, além disso, ter colocado a força policial para investir contra os professores na Praça da Liberdade, expressou bem a “postura desrespeitosa” do mesmo (FRANCO *apud* FERREIRA, 2002, p.44) e a “perda de prestígio do magistério” (FERREIRA, 2002, p. 40).

Trabalhadores de todo o país ficaram indignados com a ação repressiva do governo, os professores ganharam apoio da população mineira e conseguiram manter a paralisação por quarenta e um dias.

No desenrolar do triste episódio, a longa duração da greve, o apoio da sociedade e as conquistas dela advindas refletem a necessidade de interação do magistério com a sociedade, de modo que essa reconheça a importância dos professores e lhes garanta seus direitos. Esse apoio da sociedade ao magistério é um importante pilar no desenvolvimento da autonomia da categoria, no sentido abordado por Contreras. (2002).

⁶³ Segundo Tavares, “pelego era e continua sendo, a denominação empregada pelos trabalhadores e pelo movimento chamado ‘combativo’, em contraposição ao pelego, para designar as entidades ou dirigentes sindicais ou políticos em geral, que, em sua prática, procuram conciliar os interesses de capitalistas e trabalhadores” (TAVARES, 1995, p. 154)

As conquistas advindas da greve de 1979 podem ser observadas no Quadro 1: “As greves de professores nos anos oitenta e suas conseqüências – Minas Gerais – 1979/1990”, na página 173 deste trabalho.

Além da APPMG, tem grande expressão junto ao professorado mineiro, a União dos Trabalhadores do Ensino (UTE), fundada em 22 de julho de 1979, em um congresso realizado em Belo Horizonte (SINDICATO DA UNIÃO DOS TRABALHADORES DO ENSINO, 2006). Foi criada a partir da constatação de que era preciso congregar a categoria como um todo, aglutinando não apenas professores, mas todos os trabalhadores do ensino. Com uma atuação diferenciada daquela da APPMG, a entidade se constituiu como uma instância organizada, em defesa dos interesses da categoria, buscando “uma estreita sintonia com organizações de outros Estados, em torno da idéia de construir a melhoria das condições de educação a partir da mobilização de massa.” (FURTADO, 1993, p. 43).

Com o dispositivo da Constituição de 1988, que permite a sindicalização de funcionários públicos, a UTE transformou-se em sindicato e passou a denominar-se Sindicato da União dos Trabalhadores do Ensino – Sind-UTE.

Essa associação atuou como uma entidade combativa⁶⁴, enfrentando vários governos, inclusive do regime militar e contribuiu para o processo de profissionalização do magistério mineiro. No árduo caminho das conquistas, é possível citar o fato de que, combatidos pela repressão do governo militar, em 1980, durante o movimento grevista em Minas Gerais, cinco dirigentes da categoria profissional foram presos (PASSOS, 2005) e, posteriormente, demitidos da carreira do magistério.

Nesse período, para justificar a repressão aos movimentos e greves de professores, o governo mineiro fazia grande apelo ao Decreto Federal nº 1.632, de 04 de agosto de 1978, que proibia as greves, o qual foi republicado no Informativo MAI de Ensino⁶⁵, tendo sido destacado o “Artigo 6º: Incorre em falta grave, punível com demissão ou suspensão, o funcionário que participar de greve ou para ela concorrer” (BRASIL, 1980, p. 20). O quinto artigo do mesmo Decreto determina que

sem prejuízo da responsabilidade penal, será punido com advertência, suspensão, destituição ou perda de mandato, por ato do Ministro do Trabalho, o dirigente sindical ou de conselho de fiscalização profissional que direta ou indiretamente, apoiar ou incentivar movimento grevista em serviço público ou de atividade essencial. (BRASIL, 1980 b, p. 19-20)

⁶⁴ “O novo sindicalismo ou sindicalismo combativo, criado nos anos 70/80, como alternativa ao velho sindicalismo corporativo e profissional, caracteriza-se pelas mobilizações de massa na luta dos sindicatos contra o regime militar e as políticas econômicas recessivas e de arrocho salarial.” (VIANNA, 1999. p. 73)

⁶⁵ O Informativo MAI de Ensino, na época, era um dos mais importantes veículos de divulgação das normas e regulamentações do funcionamento das instituições de ensino do Estado de Minas Gerais.

Apesar da proibição legal, o magistério continuava a utilizar as mobilizações e greves como instrumento de luta contra suas condições tão adversas. A desvalorização vivida pela categoria, expropriada de condições adequadas de trabalho e de salários dignos (NOVAIS, 1987) era denunciada por pessoas envolvidas com o setor educacional. Para a Presidente da UTE em Uberlândia, professora Nilza Alves de Oliveira, em 1981, a situação de muitos professores era tão crítica que, com relação à forma de ingresso e a outros problemas do magistério estadual, ela chegou a denominar os professores de “bóias-frias do ensino”:

Em Minas Gerais, temos mais de cem mil professores contratados ilegalmente, verdadeiros bóias-frias do ensino. Compondo o quadro, temos perda constante de salário, escolas sendo fechadas, Diretoras funcionando como policiais, ausência de observação da progressão profissional e o mais grave de tudo: desilusão. Os valores apregoados pela sociedade, até então, são negados pelo governo estadual, que é o de honrar compromissos assumidos. (OLIVEIRA, 1981, p. 2)

Entretanto, Eduardo Levindo Coelho, Secretário de Estado da Educação do governo Francelino Pereira, ao divulgar na Revista *Amae Educando*⁶⁶ o Plano de Trabalho da SEE/MG para 1982, afirmou considerar excelentes os resultados das estratégias usadas pelo governo até 1981 e asseverou que, em 1982, a política educacional do Estado seguiria a mesma linha, priorizando:

- o trabalho docente, proporcionando ao professor o instrumental apto à constante melhoria do processo ensino/aprendizagem;
- criteriosa revisão do posicionamento relativo das diversas classes do Magistério, visando a dar-lhes adequada organização;
- aumento da quantidade e qualidade da merenda escolar;
- concentração de recursos humanos, materiais e financeiros no atendimento à educação básica. (EDUCAÇÃO..., 1982, p. 2)

Levindo Coelho disse, ainda, que o trabalho do governo incluía “aspectos cruciais como o da reserva de recursos orçamentários à altura; execução de efetiva política de valorização, recrutamento e seleção de pessoal adequado às necessidades do sistema” (EDUCAÇÃO..., 1982, p. 2) mas, apesar de ressaltar a prioridade que seria dada ao trabalho docente, a distribuição dos recursos, segundo o Plano de Trabalho da Secretaria de Estado da Educação, tinha as seguintes proporções, as quais não evidenciavam preocupação real com a valorização do magistério:

- 70%, no mínimo, dos recursos, para projetos de construção, ampliação, reforma e manutenção de prédios escolares e de aquisição de mobiliário e equipamentos;
- 10%, no máximo, para a concessão de bolsas de estudo;

⁶⁶ EDUCAÇÃO: Atividade político-social. *Amae Educando*, Belo Horizonte, n. Especial, p. 2-30, mai. 1982.

- Os 20% restantes poderiam ser aplicados em: programas de assistência ao educando; capacitação e treinamento do pessoal docente e especialistas; aperfeiçoamento de currículos e material de ensino. (EDUCAÇÃO..., 1982, p. 5)

O caráter controlador do governo mineiro ficou ainda mais evidente, quando o Secretário da Educação, com relação à política de pessoal, asseverou que “seu conceito de democracia incluía o respeito ao amplo direito de representação classista, dentro das determinações e exigências da lei” e, nesse sentido, a administração estatal buscava, conforme já citado, “dar adequada organização” ao movimento do magistério (EDUCAÇÃO, 1982, p. 2).

Caracterizava-se, assim, um discurso contraditório em relação às práticas governamentais, que continuavam exercendo a repressão e a desvalorização do magistério. Nesse processo, os professores foram deixando de esperar que o governo lhes favorecesse melhores condições salariais e de trabalho e foram se organizando, estudando, se politizando.

No contexto da organização da categoria, suas entidades representativas promoveram o Projeto de Capacitação de Recursos Humanos que tinha por objetivo formar as principais lideranças dos Estados, do ponto de vista profissional, despertando também a consciência política dos professores. Esse projeto culminou no IV Congresso Nacional de Professores, intitulado “Paulo Freire: Educação e Liberdade”⁶⁷, realizado em Goiânia, em 1982. Os 1800 participantes debateram questões relativas à categoria, como piso salarial, 13º salário, reajuste semestral para recompor perdas decorrentes da inflação, regime de admissão fora dos preceitos legais, direito à sindicalização, bem como outros temas envolvendo questões de âmbito nacional, como Assembléia Nacional Constituinte, eleições livres, reestruturação da política educacional, dentre outros. Segundo os organizadores do Congresso, o que motivou a participação de tantos educadores foi a presença de Paulo Freire e a tomada de consciência dos professores quanto à necessidade de lutar, organizadamente, pela conquista de suas justas reivindicações.

Nesse evento, o presidente da Confederação dos Professores do Brasil, Prof. Hermes Zannetti, afirmou que “a organização, a conscientização e a politização do professor estão na lista dos fatores importantes para a desmontagem dos órgãos de repressão” (CAMPBELL, 1982, p. 32).

Em fins de 1983, o documento final do I Congresso Mineiro de Educação, apesar de não ter definido um programa específico para o atendimento às questões que afligiam o

⁶⁷ Na época, questões relativas à educação estavam na pauta da sociedade como um todo. Um exemplo disso é o fato de que a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB – definiu “Educação e Fraternidade” como tema para o ano de 1982. (CAMPBELL, 1982)

Magistério na época, reconheceu a importância da valorização dos profissionais da educação para “estimular e garantir o compromisso de todos na promoção da melhoria qualitativa do ensino.” (MINAS GERAIS, 1984b, p. 6)

A SEE/MG reconhecia, também, a necessidade da criação de uma política de recursos humanos para atender a professores, funcionários e técnicos, conforme pode ser constatado através da seguinte afirmação:

[...] há de se considerar a importância do estabelecimento de condições dignas e justas de trabalho e do aperfeiçoamento dos profissionais da área particularmente em termos de capacitação profissional e atualização. Isto porque grande parte dos problemas da escola estão comprometidos com a política do Estado em relação aos profissionais da educação e, ainda,, porque uma educação voltada para os interesses o povo só é viável a partir do respeito a esses profissionais. (MINAS GERAIS, 1984b, p. 6)

O relatório final do I CME explicitou, em sete das quarenta e duas propostas, a preocupação com o professor, agente mais diretamente relacionado à ação educativa que se desenvolve na escola, o que demandaria para ele, além da preparação técnica, a oportunidade de participação efetiva na condução do processo educacional, discutindo as questões pedagógicas e administrativas da vida escolar.

As Propostas 05, 06, 08, 12, 27, 33 e 37 do ICME vieram ao encontro da necessidade de valorização do magistério, definindo: a) realização de concursos públicos regulares para o acesso à carreira do magistério; b) implementação do acesso e da progressão horizontal aos professores efetivos do quadro do magistério; c) criação de estímulo especial aos professores das classes de alfabetização; d) revisão e atualização do Estatuto do Magistério; e) ampliação, fortalecimento e reorientação das escolas normais⁶⁸ mediante revisão da prática educativa por elas levada a efeito; f) promoção de oportunidades concretas de aperfeiçoamento do pessoal do magistério por meio de cursos, seminários, encontros a nível regional; g) articulação efetiva com as instituições de ensino superior que atuam na formação de recursos humanos para a educação.

Encontrava-se expressa, também, no documento do I CME, a preocupação com a recuperação da carreira do magistério, baseada em critérios objetivos que valorizassem tanto a formação acadêmica quanto a experiência acumulada no exercício do magistério. A

⁶⁸ Paralela à implantação do CBA, foi promovida a revitalização das escolas normais, estaduais medida prevista no Plano Mineiro de Educação. Foram escolhidas 31 escolas normais do Estado que se transformaram Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Foi planejada a formação de 600 docentes dessas escolas normais pela Faculdade de Educação da UFMG através de um Programa de Especialização executada de setembro de 1984 a dezembro de 1985. Ao término do curso, os participantes elaboravam coletivamente o novo programa de Ensino para o Curso Normal do Estado. A Supervisora Pedagógica Petrina da participou da elaboração desse Programa.

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, através do Jornal da Educação, assim se manifestou sobre a questão:

Reconhece-se a situação salarial e funcional quase aviltante sob a qual trabalha o profissional da educação, hoje, fruto de distorções históricas em Minas Gerais. Há de se buscar alternativas administrativas e financeiras que garantam um crescimento progressivamente qualitativo nos recursos materiais e humanos, através de mecanismos adequados ao estabelecimento de melhoria das condições de trabalho dos educadores. (MINAS GERAIS, 1984b, p. 9)

Pelas discussões e propostas apresentadas, foi possível perceber que o grupo que idealizou e coordenou a Proposta “Educação para a Mudança” e o I Congresso Mineiro de Educação tinha clareza dos problemas da educação em Minas Gerais. Suas propostas foram coerentes com as necessidades, mas pouco exeqüíveis dadas as condições sócio-econômicas e políticas do momento histórico em questão, uma vez que havia discordâncias quanto à liberação de recursos para a educação dentro do próprio governo.

No sentido tratado por Contreras (2002), enquanto o governo reconhecia as necessidades do magistério e não viabilizava as condições adequadas para tal, cabia aos professores lutar para conquistar as melhorias que favoreceriam sua profissionalização.

A luta pela valorização e pela concretização das propostas da área educacional, nos anos setenta e oitenta, teve como poderoso instrumento as greves de professores, através das quais a categoria docente, com o apoio das famílias e de outros trabalhadores do ensino, conquistava alguns direitos, conforme pode ser observado Quadro 1 a seguir:

QUADRO 1
As greves de professores nos anos oitenta e suas consequências
Minas Gerais – 1979/1990

Ano	Governador	Movimento	Conquistas/problemas
1979	Francelino Pereira	Greve: 41 dias	• Reajuste de 144% • Equiparação para os inativos • Reajuste semestral • Regulamentação da convocação • Sem punição e sem corte do ponto
1980	Francelino Pereira	Greve: 17 dias	• Efetivação de 20 mil professores • Concurso para P3, P5, Inspetores, Orientadores, Supervisores
1981 a 1982	Francelino Pereira		• Campanhas • Reivindicações • Mobilização de classe
1984	Tancredo Neves	Greve: 17 dias	• Biênio de 5% • Progressão horizontal • Acesso de P1 para P2 • Salário mínimo para auxiliares de serviço
1985	Hélio Garcia	Greve: (mobilização difícil)	• Reajuste semestral • 13º salário • Promoção por acesso • Concurso P3, P5 e auxiliares de serviço
1990	Newton Cardoso	Movimentação	• Pó-de-giz com incorporação de 30% e manutenção de outros 20% de benefício • Concurso P1 • Aumento do número de BTN's⁶⁹ para os níveis de auxiliares de serviço e Magistério • Pagamento de efetivos até o 5º dia útil • Pagamento dos dias parados • Calendário de reposição

Fonte: PASSOS, Mauro. Historiando embates e conquistas da profissão docente em Minas Gerais (1977 – 2004) PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (orgs.). **A escola e seus atores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.44-45.

Analisado à luz do contexto sócio-econômico da época, onde a alta inflação consumia rapidamente os ganhos salariais, o quadro anterior evidencia que as conquistas foram pequenas, em relação ao grande desgaste provocado pelas greves e mobilizações. Por exemplo, um reajuste de 144% pode parecer significativo, entretanto representa pouco em um contexto altamente inflacionário. É necessário também considerar que o reajuste foi conquistado como decorrência de uma paralisação de 41 dias que, naturalmente, causou

⁶⁹ BTN: Bônus do Tesouro Nacional

grandes prejuízos, não só aos profissionais do ensino, mas também às famílias e à sociedade como um todo.

Como pode ser observado nesse Quadro 1, durante os governos de Tancredo Neves e Hélio Garcia, as greves, apesar dos desgastes causados pelo grande número de dias de mobilização, redundaram em melhorias para a categoria. Entretanto, conforme abordado no sub-capítulo 5.4 deste trabalho, “Um passo atrás na política educacional mineira: a educação no governo Newton Cardoso”, apesar das longas greves, durante os primeiros três anos do mandato desse governador, as reivindicações da categoria não foram atendidas. Apenas em 1990, último ano de mandato, Newton Cardoso concedeu melhorias ao magistério.

Uma vez que, no decorrer dos anos oitenta, a incidência de greves e mobilizações foi muito grande, foi perguntado às entrevistadas sobre sua participação nos movimentos trabalhistas e a influência dos mesmos no exercício da docência. A esse respeito, os atores da pesquisa emitiram opiniões divergentes, que podem ser analisadas, tendo como ponto de partida o depoimento categórico da Diretora

A gente não fazia greve. Por que não fazia greve? Para quê fazer greve? Não adianta nada. Só para dar trabalho e prejuízo para os meninos? Não tem, não pode. Na minha escola nunca teve greve. Na minha escola não tinha greve não. Não tinha greve mesmo! Porque os professores mesmo achavam que não precisava ter greve. Esses movimentos não compensavam, não. (Amélia)

Os relatos de todas as outras entrevistadas contradizem a afirmação da Diretora, sendo que Júlia comentou a postura da mesma frente às greves, apontando para uma atitude pouco democrática por parte da Diretora, que considerava a escola como propriedade sua:

Na questão dos movimentos trabalhistas, a Dona Amélia, de início, ficava contra. O diretor, nessa época, aliás, os diretores, eles dizem : “A escola é minha, a minha escola.” E a escola não pode parar. Têm sempre essa fala. “A minha escola não pode parar, o que vai acontecer se minha escola parar?” Não era a **nossa** escola, era a **minha** escola. Eu me lembro que a Dona Amélia relutava até que um dia a gente falou: “Dona Amélia, não tem jeito não, a senhora tem ir.” Só sei que ela foi para a reunião, ficou lá sentadinha. (Júlia)

A professora Carminha afirmou que

a Diretora deixava em aberto. Às vezes a gente fazia aquelas paralisações. Fazíamos para pagar, mas nós parávamos. Isso aconteceu muito nos anos oitenta e eu participava de quase todas. As reuniões eram feitas nas igrejas. A gente fazia piquetes nas escolas, eu participei de assembléias em Belo Horizonte. Eu participei de quase todas as greves. Não era só a questão do salário, envolvia muitas outras questões do próprio ensino. A greve envolvia a melhoria no ensino. Melhorar as condições de trabalho, valorização maior do professor. (Carminha)

Duas professoras destacaram o papel da E.E. C. A. P. como referência para as outras escolas estaduais de Betim nos períodos de greves nos anos oitenta. Segundo Solange,

os professores do Afonso Pena eram os primeiros a entrar de greve. Era assim: se Afonso Pena entrasse em greve, todo mundo entrava. (Solange)

Assim como a professora Carminha, Iria se referiu à sua participação nas greves, de maneira empolgada:

Particpei muito, mas muito mesmo, levante a bandeira do PT! Nós íamos para a Praça da Liberdade, a gente levava nossa bandeira, desfilava por aquelas ruas todas. Francelino jogou água em nós, nas professoras que estavam lá e eu no meio. Nunca deixei de ir. Tinha greve, mas era assim, a gente não ficava esses dias todos como ficam agora. A gente pagava os dias, a gente ia, trabalhava, dava aula de manhã, se a assembléia era à tarde nós íamos para a assembléia. Mas a gente trabalhava, os meninos não ficavam sem aula, sem compromisso a vida inteira não, a gente tinha compromisso com o ensino dos meninos. A gente fechava o ano letivo com os dias certinhos. (Iria)

Júlia, assim como Solange, destacou a utilização das greves como instrumento de conquista de melhorias salariais e de condições de trabalho e de ensino. Júlia destacou também que

a gente participava das greves, mas era interessante porque logo no início, dos anos oitenta, a gente atuava mais perto, a gente lutava, a gente tinha os ideais. Era aquela ideologia de uma escola de qualidade, de melhores salários, “que profissional é esse?” Tanto é que despertaram várias discussões nas escolas, de estudar textos. Então, a gente se envolvia por uma ideologia mesmo, porque a gente queria uma escola melhor para os nossos alunos e, se a escola era um pouquinho melhor, porque ela não podia continuar **melhor**, crescer mais nesse aspecto de qualidade? Para garantir um ensino de qualidade e também a questão salarial, que é um ponto fundamental para que o professor tenha um bom trabalho. (Júlia)

Através dos depoimentos de Carminha, Júlia, Iria e Solange, foi possível perceber que as professoras buscavam conciliar a luta por melhores condições salariais e de trabalho com seu compromisso moral de oferecer a seus alunos uma educação de qualidade (MAGALHÃES, 2005).

A Supervisora afirmou que poucas vezes participou de movimentos grevistas e justificou que

a gente não participava, às vezes da greve, porque, naquela época, nós éramos contratados. Contratado não podia, porque corria o risco. Então, a gente ficava mais discreta, eu de vez em quando eu ia, mas não ficava lá na frente, não. Porque eu tinha um contrato, nessa época. Então a gente tem uma certa reserva. (Petrina)

A afirmação da Supervisora expressa o medo de demissão vivido por milhares de profissionais contratados, ao longo de vários anos, pela Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. De certa forma, a não realização de concursos se configurava como estratégia de controle e de diminuição da autonomia do magistério. Essa pode ser uma das explicações para a longa demora da realização de concursos pelo governo mineiro. A transição para a democracia foi muito lenta e vários instrumentos de controle perduraram durante muitos anos, após o fim da ditadura no país.

Duas professoras relataram que não gostavam de participar dos movimentos. Apesar de terem diferentes argumentos para o fato, as duas citaram a paixão por ensinar como justificativa para não lutar por melhoria das condições de trabalho.

Eu toda vida foi contra, eu acho que eu sou errada até, sou errada porque a gente tem que lutar mesmo, mas eu era muito apática nesse sentido, porque eu era apaixonada pela escola pela educação, pelos meninos e eu não queria nem saber de movimento nenhum.” Eu acabava até indo, eu toda vida tive facilidade para escrever, para fazer cartazes, para desenhar. Então, eu ia e ajudava, mas quando era para os alunos ficarem sem aula, sempre foi contra a minha vontade. Eu nunca fui a favor, de jeito nenhum e até hoje. (Benvinda)

No mesmo sentido, a professora Solange afirmou que

eu adorava trabalhar, eu adorava dar aula, eu trabalhava porque eu gostava, eu ficava “pê da vida”. Quando tinham as greves, porque tinha que parar de trabalhar. (sorriu) Eu ficava “pê da vida”. Greve, eu não entrava (sorriu). Eu não gostava de greve, eu gostava de dar aula. Eu nunca participei e nunca gostei de participar, não gostava das greves, porque eu achava que prejudicava, que eu achava que tinha de ter outra maneira de fazer negociações sem fazer greve, sem recorrer a isso. Porque eu achava que a gente ficava prejudicada, e os meninos também, porque depois você ia ter que correr com o material. Você ia ter que refazer tudo, normalmente, para ser bem honesta com você, você não dava a coisa bem dada, você refazia as coisas, mas você não refazia as coisas cem por cento. É lógico, que não seria a mesma coisa se você tivesse o tempo hábil, tranquilo, por isso eu nunca gostei de greve. Eu acho que me atrasava demais, atrasava os meninos muito e eles não tinham culpa, se a gente ganhava mal (sorriu), se as coisas não estavam bem, com a gente. (Solange)

Solange, através de seu depoimento, expressou sua não concordância com o fato de o magistério ter que atrasar os estudos dos alunos para conseguir melhorias salariais. De certa forma, ela gostaria que tudo acontecesse, “cem por cento” como havia sido planejado e, para isso, preferia abdicar da luta por condições salariais mais dignas.

Os depoimentos de Benvinda e Solange expressam o dilema vivido por muitos professores que vêem o magistério como uma missão (DURKHEIM, 1984), à qual se dedicam apaixonadamente, e que são obrigados, pelas condições adversas a que são submetidos, a se envolver em mobilizações, greves e outras estratégias de reivindicação.

De certa forma, essas duas professoras expressaram a opção de se sacrificarem (FERREIRA, 2002) para garantir o desenvolvimento de seus alunos e evitar desgastes com a comunidade, uma vez que essa reconhecia seu valor e o governo não.

A fim de conciliar a participação nas greves e a necessidade de garantir o cumprimento do Programa de Ensino e minimizar o impacto das mobilizações sobre a aprendizagem dos alunos, a equipe de profissionais criou suas estratégias, contando com a colaboração, por parte das famílias, no processo ensino-aprendizagem.

Quando nós participávamos, chamávamos as mães e falávamos assim: “A partir de tal dia, nós estaremos em greve”. Fazíamos um caderno de atividades para o

menino fazer em casa, para não ter prejuízo, chamávamos as mães e entregávamos o caderno e falávamos assim: “Os alunos vão ter que fazer essas atividades durante o período de greve”. Então, quando a gente voltava, costumava ter menino estava lá na frente, porque as mães tinham esse interesse. E a gente preparava os alunos para aquilo. E era muito interessante, porque os alunos sabiam perfeitamente porque que eles não tinham aula e o que o professor estava fazendo. Então, não tinha prejuízo para o aluno. Então, saía des preocupada. E saía para participar. Tinha uma passeata, nós estávamos lá, tinha uma assembléia nós estamos lá. (Petrina)

É necessário refletir um pouco sobre essas estratégias, as quais funcionavam bem com os pais que tinham tempo, conhecimentos e interesse em ajudar os filhos nos estudos. Entretanto, os alunos provenientes das classes populares, que normalmente freqüentavam as turmas C, D, E e F, levavam para casa atividades que, muitas vezes, implicariam a necessidade de os pais terem que buscar alguém na comunidade que pudesse auxiliar seus filhos, enquanto a escola estivesse paralisada, afinal, haveria cobrança quando as aulas retornassem. Como a preocupação com o cumprimento do Programa de Ensino era muito grande, em alguns casos, os alunos que não conseguiram fazer os exercícios em casa ficavam prejudicados, porque o professor, muitas vezes, considerava o nível de desenvolvimento de quem tinha conseguido realizar as atividades. Resta perguntar: até que ponto essas estratégias favoreciam a democratização do ensino e a aprendizagem?

Apesar de haver posições diferentes quanto à participação nas greves, o grupo de profissionais era coeso quanto à preocupação em não prejudicar os alunos com os movimentos trabalhistas. Isso servia como motivo para que as reuniões de planejamento não fossem interrompidas como as aulas. Assim, mesmo participando das paralisações, as professoras não deixavam de se reunir para discutir e planejar, para quando voltassem ao trabalho. Esses momentos eram, também, de conagração e solidificação da amizade iniciada na escola e de estreitamento dos laços dessa rede de relações (WALLER, 1967).

No início dos anos oitenta, a gente ia às assembléias, a gente tinha um foco, tinha objetivo mesmo! No outros dias, em que não tinha assembléia, a gente sentava e discutia muito, a gente ficava preocupada: “Como vai ficar o nosso conteúdo? De que forma a gente vai poder trabalhar?” Porque o aluno não pode sair prejudicado, então a gente tinha essa preocupação. A gente se encontrava, tinha aquele café colonial fantástico, na casa de uma das professoras, e a gente jogava um vôlei, mas a gente sempre estava falando da sala de aula. Incrível! E a gente sempre assim. (Júlia)

Apesar das estratégias criadas pelo grupo de profissionais para amenizar os efeitos das paralisações sobre o processo ensino-aprendizagem, os transtornos causados pela reposição dos dias de greve se constituíam num problema que envolvia a vida dos profissionais e das famílias dos alunos. Quatro entrevistadas comentaram o problema, a começar por Solange que afirmou que:

Quando a gente voltava, complicava a vida de todo mundo, sem contar que o professor não iria receber, ficaria sem receber pagamento, até fosse feito um novo calendário escolar. (Solange)

Nesse sentido, três outras profissionais também fizeram suas observações:

A reposição, depois, era de acordo com a proposta da escola, e a gente tinha que esperar o que escola ditava, era o que a gente tinha que seguir. A escola fazia aquela proposta de reposição, era nas férias, era depois do horário, muitas vezes era no sábado, então a gente seguia o que a escola comandava. (Benvinda)

A Supervisora Pedagógica também comentou sobre o desgaste causado pelos movimentos grevistas:

Você participava das greves e tinha um desgaste muito grande e você não tinha um resultado efetivo daquilo que você queria. (Pausa). Aí em compensação você voltava, os seus meninos estavam defasados. Tinha que estender o ano letivo, tinha que trabalhar aos sábado, isso causava um desgaste muito grande para o professor. Porque todo mundo tem um compromisso de férias. Todo mundo tem um compromisso no sábado. (Pausa) Porque o sábado é um dia do professor, de qualquer profissional. Então, a gente perdia com aquilo. As coisas começavam a ficar emboladas, os professores ficavam atordoados. O professor começava a ficar cansado. Tinha um desgaste muito grande com a greve. (Petrina)

A professora Benvinda referiu-se à situação ocasionada pelas greves em tom de lamento:

Acho que trouxe só prejuízo porque cada vez que passa só vai ficando mais fraco, mais difícil, para as escolas também. Na minha visão não traz retorno, traz é inimizade. O governo fica mais distante fica fazendo picuinha com o povo e contra, quando quer promete e depois fica mais distante, o pessoal fica mais revoltado; eu acho que traz mais revolta. (Benvinda)

Esses depoimentos evidenciam os efeitos negativos das greves, como o desgaste dos profissionais ocasionado pela necessidade de intensificar o trabalho no período de reposição das aulas, o que implicava o dispêndio de maior esforço e no fato dos profissionais terem que usar o tempo, que seria destinado a cuidar de coisas relativas à sua vida pessoal e ao lazer, para trabalharem com os alunos. Outra faceta do desgaste era o descontentamento das famílias que viam seus filhos, dias a fio, sem aulas. As dificuldades advindas da falta de aulas iam, aos poucos, contribuindo para a perda de prestígio do magistério perante as famílias.

Além disso, uma vez que os profissionais das escolas tinham diferentes posicionamentos com relação a aderir ou não à greve e até mesmo quanto à sua validade como instrumento de luta, isso ocasionava atritos entre os mesmos e alguns deles sentiam-se coagidos a participar de um movimento em que não acreditavam.

Além do desgaste causado pelas greves, as professoras apontaram causas para o declínio da força dos movimentos, no decorrer dos anos oitenta.

Os nossos movimentos de greve eram organizados, a gente ia, com ônibus com tudo, vestia a camisa tudo direitinho e participava mesmo das decisões do sindicato. Hoje a gente está vendo essa bandalheira aí, dá até decepção na gente. (Iria)

Com o passar dos anos, o Sind-UTE mudou. As greves não eram para você ir lá e lutar, a greve era para você ficar em casa, então, a gente achava ótimo ficar em casa. Eu ia para o cinema, fazia minhas coisas, mas eu não ligava, não. Os outros iam lutar por mim, eu não ia não. Que até então que a gente tinha esse ideal aqui, foi um ideal muito grande na década de oitenta, depois foi entrando 80 e poucos, final de 80, a gente já estava, assim, decepcionada um pouco com o governo ou que ele não atendia ou assim: “Ah, eu vou lá, mas não vai resolver nada. Então, vou ficar em casa mesmo. Vou lá para quê? Vou ficar em casa. Eu ia arrumar casa. (Júlia)

Da mesma forma, Carminha criticou a atuação do Sind-UTE e comentou a diferença na postura dos governantes em relação às greves, com o decorrer dos anos.

Tinha aquele problema de pagar a greve no final de ano, ter só metade das férias no meio do ano e voltar antes no começo do ano. Mas nós fazíamos greve e recebíamos aumento. Eram conquistas que ficavam marcadas! Quando foi passando, quando tudo virou rotina e o governo não estava ligando mais, os professores estavam sendo ridicularizados, as greves estavam perdendo a força. Parece que o Sind-UTE também ficou um pouco à parte, não estava liderando e foi esvaziando e a maioria não queria mais. (Carminha)

A postura adotada pelo governo Newton Cardoso, que incluía não negociar e ridicularizar a categoria perante a sociedade, pode ser configurada como uma estratégia de desvalorização do magistério. Assim como Francelino Pereira, que mandava jogar água e prender os manifestantes, o governo Newton Cardoso também agredia os professores em sua dimensão moral, uma vez que era veiculada pelo governo a idéia de que eles (professores) não estavam cumprindo com seu compromisso para com a sociedade.

Na tentativa de fazer uma avaliação dos movimentos trabalhistas, foi perguntado às entrevistadas se elas consideravam que as greves trouxeram retorno para os professores. Novamente, as opiniões dos atores da pesquisa foram divergentes. Quatro entrevistadas consideraram que houve mais prejuízos que ganhos para todos, e Solange se referiu ao tema em tom de lamento:

Hoje eu estou ganhando pouco, em vista do que eu poderia, se naquela época os ganhos tivessem sido bons, hoje eu estaria com um salário bom. Então, ganho salarial não teve muito, não teve muita vantagem não. Eu acho que o professor é muito mal remunerado, muito mal mesmo! Tem gente que acha que resolveu muita coisa. Eu acho que pode ter resolvido para quem cursou faculdade. Mas em termos de quem é professor de 1ª à 4ª série não adiantou muito, não valeu muita coisa. (Solange)

Por outro lado, a professora Júlia disse se lembrar de uma greve que ocasionou a paralisação da maioria das escolas estaduais mineiras, através da qual todas as reivindicações

da categoria foram atendidas. A professora Iria chegou a citar conquistas que extrapolaram a questão salarial.

Apesar dos baixos salários, as greves trouxeram retorno, porque, se a gente não tivesse empenhado nessa luta pela classe dos professores, a gente não tinha conseguido tanta coisa, era muito pior na época em que a gente trabalhava. Por exemplo, a professora contratada não tinha direito à licença maternidade, não tinha abono, não tinha nada dessas coisas, tratamento de saúde, nada disso era remunerado. Eu mesmo ganhei os meus filhos e com oito dias eu estava na escola trabalhando, não tive direito à licença, porque não tinha, não era remunerado, era leiga substituta, com aquele rótulo bem grande: **leiga**. Então toda essa caminhada que nós demos não foi em vão não, valeu! Antes assim do que pior. Então foi uma luta que foi gratificante! Quanto que a gente pelejava para receber décimo terceiro! Foi muito difícil, até que eles começaram a pagar, depois outros governadores pagaram à prestação, outros deixavam de um ano para o outro. Agora, é pago em dia, tudo direitinho. Então, hoje tem muito progresso. Valeu sim! A greve ganhou mais poder perante as autoridades, perante o movimento. Só não ganhou mais, porque nem todo mundo era unido, porque uns furavam a greve, faziam bloqueio, outros continuavam dando aula, mas valeu sim. Se fosse para eu recomendar, fazia também. Eu acho que tinha que ser assim. (Iria)

Os diferentes pontos de vista dos profissionais da educação, a falta de um projeto coletivo do magistério e de suas entidades representativas (NÓVOA, 1995), o que a professora Júlia chamou de “ideologia”, e a falta de disposição para lutar, apesar das adversidades e resistências do governo, foram fazendo com que a força da categoria fosse diminuindo. Aos poucos, os profissionais foram adotando a postura de quem esperava que os benefícios fossem concedidos, ao invés de conquistados. Nesse sentido, ao assumir essa atitude defensiva de funcionários mais do que de profissionais autônomos, o magistério foi perdendo o pouco de autonomia (CASTRO, 1994a) e poder de barganha que havia conquistado no início dos anos oitenta.

A legislação escolar esteve, de certa forma, refletindo esses movimentos da categoria, ora buscando exercer o controle sobre os professores, ora atendendo às reivindicações. Do mesmo modo, no exercício do magistério, algumas determinações legais garantiram direitos à categoria, enquanto outras foram aplicadas em parte, modificadas ou desconsideradas.

Dentre os Princípios Educacionais incluídos na Constituição de 1988, o quinto é o da valorização dos profissionais do ensino. O inciso V do artigo 206 da Constituição Federal determina que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1988)

Em Minas Gerais, após a promulgação da Constituição Federal, já aconteceram concursos⁷⁰ para provimento de cargos de diferentes níveis do magistério. No entanto, uma prática ainda corrente em 2006, apesar de ter diminuído significativamente, é a das designações e contratações⁷¹ de professores, muitas vezes sem formação específica e sem direitos trabalhistas garantidos.

As dificuldades pelas quais os profissionais contratados passavam foram relatadas por duas entrevistadas. A Supervisora Petrina, como já foi abordado nessa pesquisa, muitas vezes, deixou de participar de greves e mobilizações da categoria, por medo de perder o contrato na Rede Estadual de Ensino. A professora Carminha descreveu as dificuldades pelas quais passou, por longos anos, como contratada:

Não tinha concurso quando eu entrei. As vagas que tinham lá para contratos eram indicadas. Eu fiz inscrição em outras escolas para trabalhar, mas eu queria era lá! (risos) Meu objetivo era ficar lá! Depois de muita luta, muitas decepções, muito choro, de coisas que me magoaram demais e eu não merecia. Eu via pessoas que eram valorizadas e eu fazia muito mais por onde, antes de ser efetivada. Meu objetivo era ficar ali e fui aceitando muita coisa, deixando passar, agüentando... Mas, graças a Deus, tinha muita gente que gostava de mim, que me ajudou demais sem eu saber. Só soube depois! Gente muito querida! Eu sofri, mas tive a recompensa: no dia que cheguei na Secretaria de Educação para ocupar as vagas, a última que tinha lá estava guardadinha para mim (risos). Meu coração até parou de bater... Deus me deu a recompensa. Eu mereci! A angústia foi demais, porque não tinha concurso e a efetivação era por tempo de serviço e eu já estava com nove anos de contrato. (Carminha)

A situação de contratado implicava uma instabilidade que, muitas vezes, levava os profissionais do ensino a ficarem na dependência de favores de pessoas do interior da escola e de fora dela para permanecerem no trabalho, o que diminuía sua autonomia, nos momentos de mobilização da categoria e no dia-a-dia da escola. Tudo isso causava sofrimento ao profissional, o qual chegava a recorrer a uma instância divina para alcançar direitos

⁷⁰ A Lei nº 15.293, de 05/08/2004 – Plano de Carreira do Magistério Estadual - que institui as carreiras dos profissionais de educação básica do Estado de Minas Gerais, no Art. 11, do Capítulo II, determina que o ingresso em cargo de carreira instituída por essa lei dependerá de aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos e dar-se-á no primeiro grau do nível correspondente à escolaridade exigida. (MINAS GERAIS, 2004b)

⁷¹ Após a realização dos concursos públicos, a categoria de professores contratados não foi extinta. Especialistas da Secretaria Estadual da Educação afirmam que o alto número de afastamentos temporários de professores exige a convocação de seus substitutos, não cabendo concurso, no caso. Porém, o recrutamento por convocação passou a ser residual, implicando um grau razoável de neutralização das influências político-eleitorais e de nepotismo no recrutamento de pessoal.

trabalhistas. Nesse sentido, Carminha relatou as mudanças que aconteceram em sua vida profissional, após sua efetivação:

Nos anos oitenta, e quando eu fui efetivada, então eu fiquei mais segura. Você ficando mais segura, você tem mais prazer em trabalhar do que ficar a qualquer momento esperando que será despedida, dispensada. A partir disso daí, eu comecei a ser mais reconhecida, meu trabalho foi mais reconhecido e, mais valorizada pela diretoria, eu comecei a me impor mais. Depois que eu fui efetivada, mudou tudo! (risos) O trabalho foi feito com mais alegria, eu comecei a me impor. Eu acho que eu era medrosa, tímida. Era uma hierarquia mesmo que tinha que ser seguida à risca, quando eu era contratada. Depois, o trabalho foi bom demais! (Carminha)

Apesar das determinações legais e de os profissionais do magistério terem se organizado em diferentes movimentos trabalhistas, ano após ano, desde a promulgação da Constituição Cidadã, os salários da categoria ainda se encontravam, em 2006, muito distantes do que seria necessário para garantir um piso salarial⁷² que viesse a satisfazer os professores nas suas necessidades pessoais e de qualificação profissional.

Ao lado da questão salarial, os professores tiveram afetada sua estabilidade, perdendo a asseguuração constitucional.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998a), os servidores públicos, nomeados em concurso, após dois anos de estágio probatório eram estáveis, não podendo ser demitidos sem processo administrativo ou judicial (Art. 41). A redação original foi alterada pela Emenda Constitucional n. 19, de 04/06/98, que modifica o Art. 206, Inciso V, da Constituição de 1988:

Art. 41 – São estáveis após três anos de efetivo exercício, os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.
 § 1º - O servidor estável só perderá o cargo:
 I – Em virtude de sentença judicial transitada em julgado;
 II – Mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa;
 III - Mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma da lei complementar, assegurada ampla defesa.
 § 4º - Como condição para a aquisição da estabilidade, é obrigatória a avaliação especial de desempenho por comissão instituída para essa finalidade. (BRASIL, 1998a)

Essas alterações implicaram a perda da estabilidade funcional no serviço público, antes garantida pela Constituição Federal, uma vez que, como condição para aquisição da estabilidade, é obrigatória a avaliação especial de desempenho por comissão instituída para

⁷² A respeito do salário do professor, nos anos oitenta, consultar Tabela 6, Evolução do salário do Professor Nível 1 e sua equivalência com o salário mínimo, Rede Estadual de Ensino - Minas Gerais, 1979 / 1990, Anexo VI.

essa finalidade. A prática da avaliação de desempenho foi instituída em Minas Gerais pela Lei Complementar 71/2003⁷³, de 30/07/2003.

Diversas instituições e entidades representativas do magistério se mobilizaram para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/ 1996 – (BRASIL, 1996 a), a qual reforça o inciso V, do artigo 206 da Constituição Federal, no que diz respeito à necessidade do estabelecimento do Plano de Carreira para o Magistério.

No mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação⁷⁴ contribuiu para o Plano de Carreira do Magistério:

3.9 – Formação de professores e valorização do magistério

I – Implementar, já em 1998, a criação de novos planos de carreiras para o magistério e de novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito. (BRASIL, 1998b, p. 113)

Em 1997, o governo mineiro iniciou discussões com a categoria sobre o Plano de Carreira. Estabeleceu aspectos para sua elaboração e, em 1998, foram criadas duas propostas, a do governo e a do Sind-UTE, o qual, segundo Passos “teve que saber se articular junto às artimanhas e práticas políticas dos representantes oficiais, para garantir um produto que atendesse aos interesses dos professores.” (PASSOS, 2005, p. 39).

Com a promulgação do Plano de Carreira, Lei n. 15.293, de 5 de agosto de 2004, o magistério público estadual de Minas Gerais deu um grande passo no sentido de sua profissionalização, uma vez que ficaram instituídas as carreiras dos profissionais da educação básica. O Art. 4º do Capítulo I dessa lei define a estruturação das carreiras e as condições necessárias à humanização da educação pública:

Art. 4º - A estruturação das carreiras dos Profissionais de Educação básica tem como fundamentos:

I – A valorização do profissional da educação, observados:

- a unicidade do regime jurídico;
- a manutenção de sistema permanente de formação continuada, acessível a todo servidor, com vistas ao aperfeiçoamento profissional e à ascensão na carreira;
- o estabelecimento de normas e critérios que privilegiem, para fins de promoção e progressão na carreira, o desempenho profissional e a formação continuada do servidor, preponderantemente sobre seu tempo de serviço;

⁷³ Lei complementar 71/2003, de 30 de julho de 2003: institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na administração pública direta, autárquica e fundacional do poder Executivo e dá outras providências.

⁷⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 113.

- remuneração compatível com a complexidade das tarefas atribuídas ao servidor e o nível de responsabilidade dele exigido para desempenhar com eficiência as atribuições do cargo que ocupa;
 - a evolução do vencimento básico, do grau de responsabilidade e da complexidade de atribuições, de acordo com o grau e o nível em que o servidor esteja posicionado na carreira.
- II – A humanização da educação pública, observada a garantia de:
- gestão democrática da escola pública;
 - oferecimento de condições de trabalho adequadas. (MINAS GERAIS, 2004b)

Com o Plano de Carreira, uma das principais reivindicações da categoria foi alcançada: o estabelecimento de um quadro único da educação, o qual inclui, como profissionais do magistério, todos que exercem suas funções nas escolas, na Secretaria Estadual da Educação e nas Superintendências Regionais de Ensino.

Outro grande avanço para a educação básica e para a valorização de seus profissionais foi dado com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 536/1997 (BRASIL, 1997), aprovada em 04 de dezembro de 2006, pela Câmara dos Deputados, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb⁷⁵ (BRASIL, 2006), o qual tem por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação. O Fundeb foi criado através de uma alteração dos critérios de financiamento que constavam do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef⁷⁶ (BRASIL, 1996 b). Com relação à valorização do magistério, o Fundeb manteve o mesmo percentual do Fundef, ou seja, pelo menos 60% do Fundo deverá ser aplicado na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica (Direção, administração escolar, planejamento, Inspeção Escolar, Supervisão e Orientação Educacional). Apesar do percentual de recursos ter ficado o mesmo, houve um aumento significativo das verbas para o atendimento à categoria, uma vez que o montante dos recursos do Fundeb foi muito ampliado,

⁷⁵ **FUNDEB** é constituído por 20% de uma cesta de impostos e transferências constitucionais de Estados e municípios e de uma parcela de complementação da União. Vai atender 47,2 milhões de alunos da educação básica (infantil, fundamental, média, de jovens e adultos e especial) com investimentos públicos anuais de mais de R\$ 45 bilhões, a partir do quarto ano do programa. Também serão atendidas creches (para crianças de 0 a 3 anos). O **FUNDEB** terá vigência de 14 anos, a partir do primeiro ano da sua implantação, que se dará de forma gradual em três anos, quando então o **FUNDEB** estará plenamente implantado, com 20% das receitas de impostos e transferências dos Estados e Municípios (cerca de R\$ 51 bilhões) e de uma parcela de complementação da União (cerca de R\$ 5,0 bilhões). O universo de beneficiários do **FUNDEB** é da ordem de 48 milhões de alunos da Educação Básica. (<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option> - acesso em 11/12/2006)

⁷⁶ Lei N ° 9.424, de 24/12/1996 - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, foi implantado, no Brasil, a partir de 1º de janeiro de 1998. O **FUNDEF**, que ficou em vigor até o final de 2006, investia apenas no Ensino Fundamental, nas modalidades regular e especial.

o que poderá, em princípio, viabilizar a criação do piso salarial do magistério, reivindicação tão antiga. Segundo o Ministro da Educação, em 2006, Fernando Haddad,

a educação no Brasil hoje, está baseada em um tripé que abrange financiamento, avaliação e formação de professores. “Resolvemos parte da questão do financiamento com o Fundeb. A Prova Brasil⁷⁷, com a divulgação dos resultados de cada escola, tem papel decisivo na avaliação. Para a formação de professores, o governo investirá na implantação da Universidade Aberta do Brasil. (FUNDEB...,2006)

Quatro entrevistadas reconheceram, em seus depoimentos, o valor das greves dos anos oitenta para as conquistas do magistério, apesar da demora para a concretização das mesmas. Nesse sentido, Carminha disse empolgada:

Conseguimos muita coisa boa, principalmente de valorização do professor mais no início. Como o Plano de Carreira que o governo assinou agora é reivindicação antiga mesmo! (Carminha)

A Supervisora Pedagógica, afirmou que, se houve ganhos, eles aconteceram com muita lentidão.

Acho que, a longo prazo, alguma coisa aconteceu. Veio depois de quantos anos, olha, falaram no quadro do magistério eu não estava mais na escola. Tem quantos anos já que eu aposentei? Hoje é que está saindo isso. Então, talvez hoje estejamos colhendo os frutos das greves de anos atrás... (Petrina)

A mesma profissional justificou as conquistas como resultado da eleição para cargos públicos de profissionais ligados à área da educação⁷⁸.

Muita gente das escolas subiu também em termos políticos. Hoje nós temos muito mais deputados da área educacional, então esse pessoal foi chegando e falando que é preciso olhar a base do desenvolvimento do país que é a educação. Se você está aqui hoje você passou lá pela escola. Então, essa coisa começa a mexer, mas, de imediato, não vi. Acho que uma evolução vai acontecendo, ela pode ser bem insignificante no momento, mas vai se solidificando e crescendo. (Petrina)

⁷⁷ A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Como avaliação que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil é desenvolvida e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC). Sua primeira edição ocorreu em novembro de 2005. A Prova Brasil foi realizada em 5.398 municípios de todas as unidades da Federação, avaliando 3.306.378 alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, distribuídos em 122.463 turmas de 40.920 escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos matriculados na série avaliada. Foram aplicadas provas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática. Além das provas, os alunos responderam a um questionário que coletou informações sobre seu contexto social, econômico e cultural. (ALFABETIZAÇÃO..., 2006)

⁷⁸ Como exemplo da participação de educadores em cargos políticos, é possível citar o caso de ex-professores da escola, posteriormente ao trabalho na E. E. C. A. P. , três se tornaram vereadores e, posteriormente, deputados estaduais, dois deles foram eleitos prefeitos da cidade e um deles é, atualmente, deputado federal.

A luta do magistério em prol de melhores condições de trabalho e salariais foi sempre muito árdua e as conquistas atingiram a categoria com grande lentidão. Ao fazer suas reivindicações, expressar suas necessidades e convicções, o professorado foi sofrendo resistências por parte do governo e foi se desgastando (FERREIRA, 2002). Por outro lado, a luta pela profissionalização da categoria trouxe como consequência conquistas essenciais ao professor que, tanto no final do século XX, quanto nesse início de século XXI, não tem como sobreviver trabalhando apenas para cumprir sua missão como um sacerdote. (DURKHEIM, 1984).

Questionadas sobre a valorização do professor nos anos oitenta, as entrevistadas destacaram a importância dessa valorização no interior da própria escola, pela direção, pelas especialistas em educação, pelos alunos e pelos pais, como foi analisado no Capítulo 6.

Uma vez que a legislação e os políticos, através de seus discursos, preconizavam a superação das “condições aviltantes” em que os profissionais da educação exerciam suas funções, e reconhecendo a necessidade de possibilitar-lhes “condições digna e justas de trabalho” (MINAS GERAIS, 1984b, p. 6), condizentes com o “respeito” que o magistério merece, devido à importância de seu trabalho para a sociedade, foi perguntado às entrevistadas se elas se sentiram valorizadas por instâncias externas à escola. Três professoras emitiram suas opiniões, expressando sentimentos de desânimo e frustração e até de descrença, que podem ser associados às reflexões de Ferreira (2002).

Nos anos oitenta tinha o discurso da valorização profissional, mas eu não sei se tinha a valorização, não (sorriu) Em termos financeiros não tinha, não tinha incentivo nenhum não. Salário de professor sempre foi baixo e como é que você pode se sentir incentivada a de fazer, trabalhar, trabalhar e trabalhar recebendo pouco? O incentivo deles era o quê? Só nesses cursos de aperfeiçoamento, será? Porque em termos financeiros não teve não. (Solange)

Eu acho que não, eu me lembro uma época em que o professor, ele recebia, ele tinha um piso salarial, e o piso salarial dele não era, não podia ser menos que dois salários mínimos e hoje é a mais que um salário mínimo. (Benvinda)

O salário não aumenta, o professor está ganhando menos que um soldado, eu falo um soldado que não tem formação nenhuma, você que um salário mínimo a professora ganhando, quantos anos leva uma professora para estudar? Porque se uma professora, principalmente uma professora de 1ª série, se ela faz um bom trabalho, ela marcou a criança para o resto da vida dela, ou ruim ou de bom, ela marcou. Agora, se ele pode ir até para a Conchinchina, se ele adquire conhecimento. Se ele é uma pessoa que quer, ele adquire, ele compra a Bíblia, ele estuda, ele lê revista, ele vê jornal. Então assim, a professora tinha que ser muito valorizada e, no entanto, não é. Eles falam em educação, dinheiro para isso, dinheiro para aquilo, mas não tem nada, professor caiu assim, no patamar, muito comum, não tem destaque no Brasil. (Iria)

O depoimento de Iria não expressa uma desconsideração para com a profissão de soldado, mas pode ser entendido como um grito de angústia perante o sério “processo de

perda de prestígio e *status* social do professor”. (FERREIRA, 2002, p. 40). Exaltada, a professora Iria reclamou dos valores que lhe eram atribuídos como professora aposentada:

O salário nunca foi bom, toda vida ele foi bem menos, menos, mas pelo menos ele acompanhava, agora tem 9 anos que não tem, 9 anos. Nós aposentados ganhamos 596 reais como P2A, eu ganho isso como aposentadoria, nem dois salários são. Isso com os quinquênios, com os abonos⁷⁹ com os tudo lá que eles dão, que eu nem sei, é isso que ganha. Você acha que é justo? Porque que está desse jeito? Não tem incentivo nenhum. (Iria)

Apesar das condições salariais aviltantes, a professora Benvinda ressaltou que não esperava valorização financeira, mas que se rejubilava com a possibilidade de ajudar os alunos e seus familiares a serem mais felizes, o que reflete sua compreensão de que a dimensão de vocação é o mais importante no magistério.

Eu acho que o profissional no geral, na visão geral assim de todo mundo não, mas em toda a vida me senti valorizada. Desde que eu comecei, eu comecei no ano de setenta e seis, e desde o ano em que eu comecei eu acho que eu já tive um sucesso no primeiro ano, e depois fui nos anos oitenta e por aí afora, que eu gosto muito, e até hoje eu gosto muito, então assim essa valorização porque para mim não é uma valorização financeira. Eu me sinto valorizada quando eu vejo, por exemplo, os olhos de uma mãe se encherem de lágrimas ao ver seu filho reconhecer as letrinhas. Então, o que a gente quer mais que isso? Eu não quero mais nada, eu quero o meu salário para sobreviver. (Benvinda)

A Diretora Amélia também destacou a dimensão de vocação do magistério e os sacrifícios pelos quais o professor tem que passar, ao afirmar que antes só era professor quem tinha vontade e se “sujeitava” às dificuldades do ofício.

O professor toda vida ele foi mal, primeiro, mal pago, não tem. Então o professor que era, que era professor, era porque tinha vontade de ser professor mesmo. E se sujeitava àquela coisa. Hoje em dia ele não pode mais ficar só com esse ordenado que eles pagam, que eles estão pagando, porque ele não tem jeito de sobreviver com aquilo. Então ele tem que trabalhar em três quatro escolas. Como que ele vai fazer, como que ele vai fazer, como que ele vai se preparar para entrar em uma sala de aula? Entra e fala assim: “Abre o livro aí na página tal”. Enquanto isso, enquanto eles estão abrindo o livro na página tal, ele está fazendo outra coisa. Então professor hoje em dia não tem valor, não é nada! Trabalha em duas, três escolas. (Amélia)

Quanto à necessidade de trabalhar em mais de uma escola, em mais de um turno e aos sacrifícios pelos quais o professor precisa passar para sobreviver como profissional do magistério, a professora Iria, emocionada, assim se pronunciou:

Meu poder aquisitivo não me dava condição de trabalhar só um horário. Então eu tinha que trabalhar, dar aula de manhã, dar aula de tarde e fazer as coisas de casa à noite, olhar menino, fazer dever, fazer tudo isso, então eu não tinha condição. E dificuldade em condição financeira da gente mesmo, da casa da gente, porque a gente tinha trabalhar muito e, às vezes, deixava até a desejar, em questão de

⁷⁹ Em 1984, as professoras da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais começaram a receber abonos pela regência de classe. (MINAS GERAIS, 1984c)

aparência, de beleza, de roupa, de tudo. Então assim, era isso, era dificuldade, e só (choro). Passava toda dificuldade financeira, mas nunca deixei transparecer para os meus alunos, nunca! A gente trabalhava com trabalho remunerado, mas era abençoado, não era em vão. (Iria)

A tripla jornada de trabalho da professora, constituída por dois turnos nas escolas, momentos de planejamento e correção de atividades em casa tinha que ser conciliada com as tarefas inerentes às funções de mãe e dona de casa. Tudo isso implicava muito desgaste, muitos sacrifícios e, às vezes, na sensação de angústia decorrente do fato de não conseguir realizar bem tantas tarefas. ‘As marcas’ (TARDIF, 2000) deixadas pelas dificuldades e condições do trabalho docente, na professora Iria que, após vinte anos de aposentadoria, chorou ao lembrar de tudo pelo que passou, mostram a necessidade de que os governantes invistam, consistentemente, na valorização e na questão salarial do magistério, a fim de tornar mais humanas as condições de seus profissionais.

Pelo exposto nos depoimentos, é possível perceber que a definição de mecanismos de progressão e promoção foi, sem dúvida, uma grande conquista, entretanto a questão salarial ainda não se encontra resolvida e se constitui como o principal desafio que o magistério historicamente vem enfrentando...

Outra dimensão da valorização profissional, que é abordada na lei, é a oportunidade de capacitação para o magistério. Nesse sentido, Júlia, que é a única entrevistada que fez Mestrado, interpretou a questão da valorização sob o aspecto das oportunidades de cursos oferecidos pela SEE/MG:

Com as greves, principalmente na década de oitenta, a gente ganhou a valorização profissional e também foi de onde vieram as discussões sobre a capacitação professores. O pessoal começou as discussões no I Congresso Mineiro, vieram as discussões que a gente fazia nas assembléias, nos encontros de professores e depois começaram as capacitações. Eu acho que a questão salarial e a questão de capacitação que não adianta você só investir no salário se você não capacitar o professor. Ele pode estar ganhando muito bem, mas o que está acontecendo assim em termos de o que eu estou levando para sala de aula? Trocar experiências com a pessoa que está te capacitando ou mesmo com os colegas que estão fazendo a capacitação. Então, assim o professor não é só valorizado pelo dinheiro, ele também é valorizado à medida que ele se capacita. (Júlia)

Com relação aos momentos de aperfeiçoamento profissional oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação, nos anos oitenta, as entrevistadas afirmaram que aconteciam em quantidade insuficiente para favorecer uma formação consistente e que, muitas vezes, era apenas o Supervisor Pedagógico que participava, o qual se encarregava de fazer repasses aos professores da escola. Os depoimentos da Supervisora Pedagógica e de duas professoras, apresentados a seguir, mostram que, como momentos de formação, eram utilizados os cursos

oferecidos pela SEE/MG, em Belo Horizonte ou na própria escola, cursinhos oferecidos por editoras e os momentos de estudo e trocas de experiências viabilizadas pela própria escola.

A Secretaria do Estado dava cursos e, sempre que tinha uma oportunidade, a gente ia, se não podia ir todo mundo, uma ou duas iam e chegavam lá com aquela incumbência de passar para as outras. Então, era uma troca de experiência, uma troca de conhecimento. Naquela época, de vez em quando, tinham uns cursos de editoras, onde a gente comprava material. Eles davam cursinhos de alfabetização, cursos mais específicos para trabalhar. (Petrina)

A Secretaria do Estado de Educação oferecia muito pouco, era só quando tinha uma mudança mesmo, quando eles queriam que uma proposta fosse colocada na escola. Então, vinha o pessoal da Secretaria da Educação, mas de aperfeiçoamento constante não tinha não, a própria escola promovia os eventos, os encontros às reuniões para a gente aprender. (Benvinda)

No meu tempo era reciclagem, então a gente estava sempre fazendo reciclagens. Eles vinham de lá da Secretaria, eles designavam um pessoal da Secretaria para dar curso aqui para gente, na escola, ou então tirava a gente aqui da escola para fazer curso lá, para poder passar para a gente aquilo. Estávamos sempre procurando melhorar, para todo curso, qualquer curso do Estado o Afonso Pena era a primeira escola a mandar professores para fazer. A gente estava sempre tentando evoluir, melhorar para não deixar cair o nome da escola, por isso é que muitos alunos vinham de longe. (Piedade)

Esses depoimentos mostram que as profissionais consideravam importantes para o exercício da docência e, conseqüentemente, para a qualidade do trabalho da escola essas oportunidades de formação em serviço (MAGALHÃES, 2005).

Como momentos de formação, além dos cursos oferecidos pela SEE/MG e dos momentos de planejamento e estudo, sem remuneração, que freqüentemente aconteciam entre os profissionais da E. E. C. A. P., as entrevistadas citaram a existência do Módulo II⁸⁰.

Tinha aquele tal de Módulo II, que o professor trabalhava 20 horas e ganhava por 24, então a gente usava isto. Nós temos 4 semanas mensais, então toda semana nós tínhamos uma hora de reunião. Isso era obedecido, ninguém se importava ou dizia “quero ir embora”. Não tinha isso. (Petrina)

Naquela época, era uma relação de preocupar com o rendimento da turma, a supervisora, a orientadora e a Diretora levavam sugestões para gente, tinha aqueles famosos Módulos que a gente detestava, que você tinha que ficar depois de 11:30 cumprindo mais meia hora. era para estudo, mas, geralmente, a gente discutia eram os problemas que os alunos tinham. No início dos anos oitenta, a gente ia para a escola estudar por conta própria, a gente ia à noite ou ia para casa de colegas ou, às

⁸⁰ O Módulo II foi criado pela Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977. Em 1981 foi aprovada a Resolução n. 3.904, de 24/03/1981, que dispõe sobre a distribuição da carga horária destinada ao Módulo II. Essa Resolução determinou que, de acordo com o Colegiado, três horas disponibilizadas mensalmente, a serem cumpridas na escola, destinar-se-iam às atividades de caráter pedagógico, tais como elaboração de planejamentos, controle e avaliação do rendimento escolar, auto-aperfeiçoamento e pesquisa educacional. Além das três horas mensais, duas horas bimestrais seriam reservadas a reuniões de caráter administrativo. O restante da carga horária do Módulo II seria destinado à realização de atividades de acordo com a necessidade do trabalho do professor. (MINAS GERAIS, 1981, p. 4)

vezes, por exemplo, durante a greve a gente ia para casa de uma colega e discutia. (Júlia)

Eram duas horas semanais, que a gente ficava além do horário, a gente recebia por ele. A gente ficava depois do horário com atividades lá da escola ou estudando. Ou a gente ficava com a pedagoga, discutindo situações que a gente deveria resolver de alunos, da aprendizagem. Teve muita reclamação porque, na época, a Secretaria do Estado de Educação não fornecia nada para a gente de atualização, e foi dado esse Módulo II, mas nem sempre o que eles propunham para a gente estudar, era o que a gente queria. Como tudo que não é bem aproveitado a pessoa perde, aí perdeu porque não foi bem aproveitado. Tinha muita escola em que o profissional assinava e ia embora, fingia que tinha ficado para poder receber, isso que tinha os fiscais da educação que olhavam e faziam um relatório para a Secretaria, então acabou. (Benvinda)

Através dos depoimentos, é possível perceber que o Módulo II não era bem recebido e bem aproveitado por todos os profissionais do ensino, pois os mesmos se sentiam obrigados a trabalhar mais na escola e a estudar o que não queriam. Entretanto, a SEE/MG dava liberdade à escola para, na maioria das vezes, escolher o que o grupo de profissionais estudaria. Essa resistência dos professores a se envolverem no Módulo II é contraditória à prática comum dos profissionais da escola de estarem sempre se reunindo, planejando, estudando e discutindo por vontade própria e sem remuneração. É possível levantar a hipótese de que seria uma resistência ao controle estatal sobre o tempo dos profissionais. Além disso, uma vez que eles não poderiam se reunir fora da escola, como estavam acostumados, isso interferiria nas estratégias de socialização já cristalizadas no grupo (Waller, 1967).

A legislação e os depoimentos analisados neste Capítulo evidenciaram que os movimentos trabalhistas dos anos oitenta resultaram em conquistas para o magistério. Algumas delas aconteceram no decorrer da década de oitenta, como a realização de concursos, pagamento de 13º salário e de gratificação por regência de classe e também a inserção da eleição direta para Diretores de escolas estaduais na legislação. Por outro lado, o Plano de Carreira do Magistério Estadual, antiga reivindicação da categoria, só foi aprovado em 2004. Além disso, o professorado mineiro ainda se encontra, nesse início do século XXI, lutando por melhorias significativas nas condições de trabalho, de aperfeiçoamento e, principalmente, salariais.

8. NOTAS CONCLUSIVAS

*“Será que é o tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara (tão rara)”
Lenine e Dudu Falcão*

Neste trabalho, busquei analisar os principais modificações ocorridas na profissão docente na escola pública de Ensino Fundamental de Minas Gerais, na década de oitenta e seus reflexos sobre o exercício da docência.

Ao concluir a pesquisa, retomo as questões que a direcionaram: Quais foram as principais modificações que interferiram no exercício da profissão docente na escola pública de Minas Gerais durante a década de oitenta? Como essas modificações se efetivaram na escola analisada? Quais as principais conseqüências dessas modificações para os professores? Como os professores da escola se posicionaram frente às propostas e ao contexto educacional do período? Quais foram os fatos marcantes desse período, na percepção dos professores?

A complexidade que envolve o exercício da docência ganha novas facetas em um contexto de mudanças, o qual envolve não apenas as determinações da política educacional, mas também o contexto em que o magistério é exercido.

As modificações no exercício da docência, que surgiram em conseqüência da política educacional do governo mineiro, na década de oitenta, tiveram relação com o processo de democratização política e democratização das oportunidades educacionais.

O I Congresso Mineiro de Educação constituiu-se em uma oportunidade muito significativa de participação de várias instâncias da sociedade mineira na discussão e definição dos rumos da educação no Estado, apesar do caráter diretivo do mesmo e do fato de que muitas de suas propostas já estavam previstas em seu documento original (Castro, 1994). De qualquer modo, a equipe que elaborou a proposta demonstrou ter conhecimento dos problemas da educação mineira e apontou caminhos para a superação dos mesmos.

Questões abordadas na pesquisa, como a interferência de políticos no cotidiano da escola através de indicações para o cargo de Diretor, o poder exacerbado de Diretores não eleitos pela comunidade escolar, mostrou que a proposta de eleições diretas para dirigentes das escolas públicas, surgida no I CME e implantada no Estado de Minas Gerais, a partir de 1991, se constituiu num importante instrumento de democracia das escolas.

Os dados da pesquisa evidenciaram que, mesmo não tendo sido implantada no período investigado a eleição direta para dirigentes das escolas e a participação da comunidade no colegiado, proporcionou maior envolvimento dos profissionais da instituição, pais e alunos, que passaram a ter algumas de suas opiniões e reivindicações consideradas na gestão da instituição escolar.

Apesar das resistências de pessoas mais ligadas às formas de controle advindas do período militar e da inexperiência das pessoas na vivência de práticas democráticas, foram ocorrendo lentamente transformações nas formas de gestão na escola, as quais contribuíram para o aumento da autonomia do professor.

Alguns depoimentos mostraram que esse processo de escolha apresentava, em determinadas instituições escolares, algumas limitações, o que implementou a necessidade de um envolvimento mais maduro de todos os elementos da comunidade escolar, a fim de que a escola fosse realmente democrática e pudesse atender às necessidades da comunidade em questão.

A democratização do acesso ao ensino foi fator identificado como fator essencial para as transformações no exercício da docência no período. A escola, apoiada na cultura escolar instituída, encontrou formas para adaptar e burlar determinações da política educacional, a fim de não fazer grandes mudanças na forma de ensino da escola, mas não pôde se furtar às transformações advindas das mudanças trazidas pela democratização do ensino.

A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, sem a disponibilização pela SEE/MG de recursos materiais e humanos para a escola poder atender às diferentes necessidades dos alunos, sem um acompanhamento mais próximo por parte das DREs, sem melhorias salariais para os profissionais das escolas, implicou numa grande modificação no exercício da docência. As profissionais da escola resistiram à proposta, considerada impositiva por elas, e não tiveram apoio suficiente para que pudessem fazer as mudanças e colher resultados positivos das mesmas. As entrevistadas apontaram a forma como foi implantado o CBA como um fator que contribuiu para a queda da qualidade do ensino.

O fim da possibilidade de reprovação dos alunos que não tinham apresentado o rendimento escolar esperado pela escola, segundo as entrevistadas, implicou desvalorização do estudo, por parte dos alunos e dos pais, o que conseqüentemente dificultou muito o exercício da docência.

Encontrar alternativas para conciliar a democratização do ensino, sem reprovações, com a qualidade do ensino continua, neste início de século, está sendo um desafio para a escola, não só em Minas Gerais. Conforme apontado pela Revista Exame, em 25/09/2006 o

Sistema de Ensino Brasileiro foi o pior colocado em estudo de pesquisadores do Banco Mundial, a respeito das condições dos principais países emergentes para inserir-se na sociedade do conhecimento. De acordo com os dados do Banco Mundial, a escolaridade média no Brasil é de 4,9 anos, na Costa Rica é 6,1 anos; na Argentina 8,8 anos, e nos Estados Unidos 12,1 anos. No Brasil, 4 milhões de crianças (de 4 a 14 anos) e 2 milhões de jovens (de 15 a 17 anos) ainda estão fora da escola. O Brasil está sempre em último lugar em Leitura, Matemática e Ciências de acordo com o PISA (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes)⁸¹.

Essa realidade era pior nos anos oitenta, devido ao número reduzido de escolas, repetências e evasões. Sem dúvida, houve progressos em direção à universalização do ensino, mas o Brasil continua apresentando baixos índices nas estatísticas mundiais sobre educação.

A pesquisa evidenciou que, se por um lado, os professores não conseguiram superar com rapidez suas práticas tradicionais, adaptando o ensino às necessidades da clientela proveniente das classes socialmente desfavorecidas, por outro, não cabia a eles, sem o apoio que deveria vir do poder público, empreender tal intento. Isso estava e ainda está além das suas possibilidades. A “Escola para Todos” deve ser responsabilidade de todos e não apenas da escola e do professor.

Desse modo, além de vontade política, o governo necessita definir, com clareza, os recursos que serão disponibilizados para a concretização da mudança educacional proposta.

Nessa perspectiva, um dos principais pontos, ao se pensar em políticas educacionais para atendimento às classes socialmente desfavorecidas, diz respeito à garantia de recursos materiais e humanos que possam viabilizar o trabalho docente dentro da nova proposta, o que pode diminuir em muito as resistências dos profissionais da educação.

A fim de garantir o envolvimento dos profissionais da educação nas mudanças, o governo necessita garantir, além de recursos materiais e humanos para a escola, formação e acompanhamento condizentes com as transformações que ele estará propondo. Deverá também sensibilizar o docente, principal agente da mudança e necessitará mostrar evidências de que a mudança trará benefícios para os alunos e não apenas intensificação do trabalho do professor.

Outro fator que deve ser considerado na implementação de mudança educacional são as peculiaridades das instituições educacionais e de sua clientela, pois não é adequado homogeneizar uma proposta para todas as instituições educacionais de um Estado ou País.

⁸¹ Artigo: “Educação separa o Brasil do 12º PIB do Brasil do 63º IDH”. Disponível em <http://www.uneb.com.br> Acesso em 11/12/2006.

Não afirmo que deve existir uma política educacional que considere especificamente a cultura escolar de cada instituição da rede pública de ensino, mas é necessário haver um diálogo mais democrático entre as instâncias de coordenação do sistema educacional e as escolas, de modo a evitar que, como na E.E.C.A.P. ocorram mudanças apenas na nomenclatura, como foi apontado por muitas entrevistadas.

As entrevistas evidenciaram que a dinâmica interna da escola e as concepções que os profissionais tinham sobre o que era ensinar bem interferiram no processo de implantação das diretrizes governamentais, ou seja, toda prática e toda mudança educacional dependem da interpretação que os profissionais que a implementarão farão delas.

Além disso, a pesquisa evidenciou que práticas arraigadas, que tolhem a autonomia do professor, dificultam as inovações, ainda que dêem sensação de segurança aos docentes.

A pesquisa evidenciou, também, que a lentidão da escola em implementar algumas das propostas da política educacional e a desconsideração pela instituição de algumas das determinações do Sistema Estadual de Ensino, só foram possíveis graças à cultura escolar da instituição (JULIA, 2001), com suas normas e práticas pautadas pelo ideal de “escola modelo”, que garantia a integração dos profissionais entre si e destes com a comunidade.

A credibilidade que a escola tinha com a comunidade fazia com que essa valorizasse os professores e esses, uma vez que sentiam reconhecido seu esforço pela escola, pelos pais e alunos, se desdobravam para manter essa credibilidade, muitas vezes realizando tarefas que extrapolavam suas atribuições docentes e carga horária de trabalho e abrindo mão de sua autonomia.

Em muitos dos depoimentos, as entrevistadas lamentaram a perda desse reconhecimento e do *status* social que dele advinha e, para elas, esta foi a maior modificação ocorrida na docência durante os anos oitenta. A questão salarial também foi apontada como um problema para os professores, o qual sempre existiu e precisa ser enfrentado pelas políticas públicas e pelos profissionais, a fim de que haja uma melhoria significativa na educação.

Apesar de muitas professoras entrevistadas terem demonstrado em seus depoimentos que trabalhavam muito numa perspectiva de magistério como vocação, não deixaram de participar, com maior e menor intensidade, dos movimentos trabalhistas, tão freqüentes nos anos oitenta. Mesmo reconhecendo que esses movimentos lentamente redundaram em conquistas para o magistério, não consideraram que esses benefícios lhes proporcionaram valorização igual ou superior àquela que recebiam dos pais, dos alunos e da escola, no período investigado. Desse modo, além de não terem melhorado suas condições salariais, os

professores perderam significativamente, *status* social (Ferreira, 2002), o que pode explicar o crescente desinteresse cada vez pelo magistério.

O resgate do magistério enquanto profissão implica respeito às especificidades da docência pelos governantes, pais e alunos. Na luta pelo desenvolvimento de sua profissionalidade (MAGALHÃES, 2005, p. 10), o professor ainda tem um longo caminho a perseguir, até alcançar o reconhecimento profissional e *status* social, condições de trabalho com autonomia e formação condizente com a complexidade de sua função.

Segundo Contreras (2002), a conquista desses elementos da profissionalidade docente não poderá ser garantida se o professorado lutar sozinho em defesa da educação.

Desse modo, a melhoria da educação brasileira implica não apenas mudança nas formas de gestão administrativa. Ao lado de uma mudança significativa na gestão pedagógica, de modo a garantir que, indiferentemente de suas especificidades sócio-econômicas, culturais, físicas e mentais, todos os alunos realmente se desenvolvam na escola, o que é essencial a eles como cidadãos, é preciso que o governo invista no magistério, possibilitando a seus profissionais condições de trabalho e salariais dignas e uma formação sólida, capaz de ajudá-los a lidar com os desafios técnicos e relacionais de sua profissão. Por outro lado, é preciso também que os profissionais da educação busquem se adequar à nova função social da escola a qual vai muito além da aquisição das habilidades de leitura, escrita e cálculo matemático.

Nesse início de século, resgatar a função social e a qualidade da escola brasileira é um grande desafio para todos: professores, pais, alunos e governantes.

Um fator essencial para a qualidade do ensino, apontado pelas entrevistadas, é o diálogo dos pais com a escola e o apoio deles no acompanhamento escolar, não necessariamente ensinando aos filhos em casa, mas refletindo com eles sobre a importância da educação. Outros fatores apontados como essenciais à qualidade do ensino são o empenho dos alunos nos estudos e o respeito pelo professor.

A pesquisa comprovou a afirmação de Waller (1967) a respeito da importância da rede de relações que é estabelecida na instituição escolar para a qualidade de seu produto. Eu completaria a afirmação de Waller, dizendo que a qualidade das relações, aliada a objetivos comuns, é um fator indispensável, não só para a garantia do produto do trabalho realizado na instituição, mas também para a satisfação de todas as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, ou seja, profissionais, alunos e pais. Além disso, essas relações devem ser pautadas no respeito a todos para que sejam realmente democráticas.

Os resultados desta pesquisa apontam para elementos e temáticas que poderão ser abordados em investigações posteriores como: a) a relação entre os rituais da escola e a

função social das instituições escolares no período pesquisado; b) estudos comparativos entre o cotidiano da Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena e o de outras instituições escolares públicas e privadas dos anos oitenta; c) relação entre os resultados desta investigação e outros estudos do campo da Sociologia da Educação, de modo a contribuir para a compreensão dos mecanismos de reprodução das desigualdades educacionais presentes nos processos de democratização de acesso à escola fundamental no Brasil; d) análise dos reflexos das políticas públicas dos anos noventa e deste início do século XXI sobre a profissão docente; e) relação entre a competência dos profissionais da educação e a qualidade da escola nos anos oitenta, noventa e nos dias atuais.

Como última reflexão, quero ressaltar que esta pesquisa me propiciou a oportunidade de contato com pessoas muito especiais, professores e outros profissionais da educação, e com as marcas que o magistério deixou em suas vidas profissionais e pessoais (TARDIF, 2000 e CARDOSO, 2001). Isso me ajudou a pensar sobre o importante papel dos docentes e sobre o movimento de continuação da vida do professor na vida daqueles com quem ele convive. Reverencio toda a equipe da E.E.C.A.P. que, apesar de suas dificuldades e limitações, contribuiu para o desenvolvimento de Betim e da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fernando. **Dados do Censo Escolar – 1970/1990** – SEE/AS/SPL/DPRO/DDATE Mensagem recebida por <dpro.cdate@educacao.mg.br>em 10 mar. 2006.
- ANDRADE, Cátia de Oliveira. (org.) **Desvelando regiões de Betim**. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, 2003. 115 p.
- ANOS DE CHUMBO. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anos_de_Chumbo> Acesso em 21/08/2005.
- ARAÚJO. Marly Moisés Marques da S. A educação brasileira em revista. **Amae Educando**, Belo Horizonte, n. 200, p. 24-25, nov. 1988.
- ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES PÚBLICOS DE MINAS GERAIS. **75 Anos de Conquistas**. Disponível em <<http://www.appmg.org.br/70anos.htm>> Acesso em 03/06/2006.
- PROVA Brasil: o direito de aprender Disponível<<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/anresc>>Acesso em 12/12/2006.
- BALZAN, Newton César. “Hei de vencer, mesmo sendo professor” ou a introjeção da ética do dominador. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 14, n. 58: 16-21, out./dez. 1985.
- BARBOSA, Elisa de Oliveira. **O Ciclo Básico de Alfabetização em Minas Gerais: o risco da fogueira**. 1991. 352 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- BARBOSA, Lúcio. Cidadão. Intérprete: Zé Ramalho. Disponível em <http://cifraclub.terra.com.br/cifras/ze-ramalho/cidadao-kwtj.html> Acesso em 02/12/2006.
- BETIM. Prefeitura Municipal de Betim. Secretaria Municipal de Educação. Divisão Administrativa de Ensino. **Levantamento de Dados Educacionais: 1980/1990**. Betim: SEMED, mimeo. [s/d]
- BETIM. Prefeitura Municipal de Betim. Secretaria Municipal de Planejamento. **Informativo Municipal de Betim – Ano Base 1999**. Betim: SMP, 2000. 102 p.
- BETIM, Prefeitura Municipal de Betim, Fundação Artístico-Cultural de Betim. **Projeto Museu Vivo Paulo Gontijo**. Betim: FUNARBE, 2002. 12 p.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BOURDIEU. Pierre. Compreender. In: BOURDIEU. Pierre (coord.). A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 632-732.
- BRASIL. Lei n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971. In: BARROS, Samuel Rocha. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980 a. p. 11-24.

BRASIL. Decreto n.1.632, de 04 de ago. de 1978. Dispõe sobre a proibição de greve nos serviços públicos e em atividades essenciais de interesse da segurança nacional. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte, n. 53, p. 19-20, mai. 1980 b.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 168 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria n. 255**, de 20 de dezembro de 1990. Disponível em <<http://72.14.209.104/search?q=cache:ect45gctnwj:notes.ufsc.br/aplic/leis>> Acesso em 13/05/2006.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 dez. 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996 a, p. 27.833-27.841.

BRASIL. **Lei n. 9424/96**, de 24 dez. 1996 b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/19424.htm>> Acesso em 11/12/2006.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 536/1997**, de 14 out. 1997. Modifica o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em<http://www.camara.gov.br/Sileg/Prop_Detalhe.asp?id=14809> Acesso em 11/12/2006.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre os princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 05 dez. 1998 a.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional n.53, de 06 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/emenfundeb1.pdf>> Acesso em 23/12/06.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales** (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP:1997. 154 p.

CAMARGO, Mariliena A . J. G. de. **“Coisas velhas”**: um percurso de investigação sobre a cultura escolar (1928 – 1958). São Paulo: UNESP, 2000, 239 p.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**. Brasília, v. 1. n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

CANDAU, Vera Maria. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: MEC, 1987.

CARDOSO, Terezinha Maria. **Cultura da Escola e Profissão Docente**: inter-relações. 2001. 350 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999. 247 p.

CASTRO, Magali de. **Relações de poder na escola pública de Ensino Fundamental: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu.** 1994a, 326 f. v.1. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo.

CASTRO, Magali de. **Relações de poder na escola pública de Ensino Fundamental: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu.** 1994b, 302 f. v.2. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo.

CASTRO, Magali de. O estabelecimento de políticas educacionais através da consulta às bases: revisitando a proposta do Primeiro Congresso Mineiro de Educação. **Ensaio: avaliação e políticas em educação.** Rio de Janeiro, v. 14. n. 51, p. 197-208, abr./jun. 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 295 p.

COSTA, Mariza C. Vorraber. **Trabalho docente profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina. 1995. 275 p.

CUNHA, Luis Antônio & Góes, Moacyr de. **O golpe na Educação.** 5.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p.55-61.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** 2.ed. São Paulo: Cortez; Niteroi: EDUFF, 1995. 495p.

CURY, Augusto J. **O Mestre dos Mestres.** Rio de Janeiro: Sextante, 2006. 192 p. (Análise da Inteligência de Cristo, v. 1)

CAMPBELL, Magda Lopes. Educação e Liberdade: XV - Congresso Nacional de Educação, 2, 1982, Araxá, MG. **Amae Educando.** Belo Horizonte, n. 149/150, p. 21-24, nov./dez.1982.

DAYRELL, Juarez A escola como espaço sociocultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136 – 161.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965. 91p. (Biblioteca de Educação. Iniciação e debate)

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, Educação e Moral.** Porto, Portugal: Rés Editora, 1984.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EDUCAÇÃO: Atividade político-social. **Amae Educando,** Belo Horizonte, n. Especial, p. 2-30, mai. 1982.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru, SP: EDUSC, 1999. 175 p.

EVOLUÇÃO do salário mínimo. Disponível em<<http://www.tem.gov.br/Estudiosos/Pesquisadores/SalárioMínimo/Legislacao/conteudo/EVOLEISM.pdf>> Acesso em 04/10/2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VAGO, Tarcísio Mauro. A Reforma João Pinheiro e a Modernidade Pedagógica. In: FARIA, Luciano Mendes; PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte, SEE/MG, 2000. p. 32-47. (Lições de Minas, 7)

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o Sagrado e o Profano: o lugar social do professor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 136 p.

FERREIRA, Rodolfo. **O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. 160 p.

FÉTIZON, Beatriz. **Sombra e luz: o tempo habitado**. São Paulo: Zouk, 2002.

FONSECA, Geraldo. **Origens da Nova Força de Minas: Betim** – sua história 1711/1975. Betim, MG: Prefeitura Municipal de Betim, 1975. 404 p.

FRECHER, Flávio; ROCHA, Délio. A saída para a crise nacional deve passar pela educação. **Minas Gerais**. Belo Horizonte. nov/dez 1984, Jornal da Educação, p. 7.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 213p.

FUNDEB amplia recursos para a educação básica. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.brseb/index.php?option+content&task+view&id+684&Itemid+709> > Acesso em 11/12/2006.

FURTADO, João Pinto. **Da “União” ao Sind-UTE: experiência dos trabalhadores em educação do Estado de Minas Gerais (1979-1993)**. 1993. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733020010004000006&script=sci_arttext> Acesso em 03/05/06.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001. 160p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999. 273 p.

GOMES, Ana Cláudia. Histórico do desenvolvimento econômico de Betim. In: **Relatório final de pesquisa História de Betim**. Consultoria prestada à articulação Comunicação & Marketing. Betim, 2003. Mimeo. 8 p.

GONZÁLEZ, Maria Tereza. Organização escolar e inovação educativa. In: NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 41.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987. 224 p.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1849.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Betim – MG**. Disponível em <<http://www.Ibge.gov.br/cidadesat/default.php>> Acesso em 15 set. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **CENSO Demográfico 1950, 1960, 1970, 1980, 1990 e 2000**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo/default.shtm>> Acesso em 12 fev. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Taxa de escolarização líquida e atendimento: Brasil, regiões e UF. Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/estatisticas/indicadores/atend_escol.htm> Acesso em 08/03/2006.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. [s/l], n. 1, p. 9-44, jan/jun. 2001.

KONDER, Leandro; TURA, Maria de Lourdes R. (org.) **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 3. ed. 2004. p. 25-61. (Educação e Sociedade, 8)

LENINE; FALCÃO, Dudu. **Paciência**. Disponível em <<http://Lenine.lettras.terra.com.br/lettras/47001>> acesso em 27/12/2006.

LEROY, Noêmia M. I. Pereira. **O gatopardismo na educação**. Reformar para não mudar: “o caso de Minas Gerais”. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987. 168 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAGALHÃES, Jussara M. de Pinho. **Projeto Veredas, desenvolvimento profissional e exercício da docência**: ouvindo professoras cursistas e seu tutor. 2005, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Ensino do Primeiro Grau**: primeira à oitava série. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1973.

MINAS GERAIS. Lei n. 7.109, de 13 out. 1977. Contém o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Geraes, e dá outras providências. **Colleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes**, Ouro Preto, 1977. p. 167-211. Disponível em <<http://www.pucminas.br/magisterioeprofissionalizacao>> Acesso em 08/08/2006.

MINAS GERAIS. **Lei n. 7.515, de 23 jul. 1979**. Altera o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais. Disponível em <<http://www.palanejamento.mg.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=legist.xis&diretorio=norma/legis/&mfn=007513>> Acesso em 08/08/2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 3.904, de 24 de março de 1981. Dispõe sobre a carga horária destinada ao Módulo II. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 25 mar. 1981, Caderno do Executivo, p. 4.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Educação para a Mudança: Documento básico da proposta de trabalho. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte, n. 89, p. 53-67, mai. 1983a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Proposta de Diretrizes Políticas para a Educação em Minas Gerais: I Congresso Mineiro de Educação. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte, n. 94, p. 87-104, out. 1983b.

MINAS GERAIS. Colegiado comanda a escola. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 04 nov. 1983e, Caderno de Noticiário, p. 3.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 4787/1983, de 28 de outubro de 1983. Institui o Colegiado nas Escolas Estaduais de 1º e 2º Graus, como instrumento auxiliar da administração escolar. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n. 95-96, nov./dez. 1983 d, p. 7-8.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Mineiro de Educação – 1984/1987**. SEE/MG, 1984a. Mimeo.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Prioridades do Ensino. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, jan. 1984b, Jornal da Educação, p. 5-12.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Professoras já ganham o abono pela regência. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 12 jan. 1984c, Caderno de Noticiário, p. 2.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 4811/1984, de 31 de janeiro de 1984: Dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino na rede de escolas estaduais e oferece subsídios para o planejamento participativo na escola. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, jan. 1984d, Caderno do Executivo, p. 10-12, 31.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular n. 002/1984**, de 6 de fevereiro de 1984: orientação sobre o Colegiado aos senhores Diretores de escola estadual de Belo Horizonte e Venda Nova. Belo Horizonte: SEE/MG. 1984 e. Mimeo.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Ensino de 1º Grau. **Conversando com os educadores sobre o CBA**. Belo Horizonte: SEE/MG, [1984f]. Mimeo.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **“Da Educação para a Mudança à Mudança na Educação de Minas Gerais”**. In: 1º SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO TÉCNICA. São Paulo. Ago. 1984h. 34 p.

MINAS GERAIS. Resolução 5231/84, de 06 de dezembro de 1984. Institui o Ciclo Básico de Alfabetização na Rede de Escolas Estaduais de Ensino de 1º Grau. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 04 dez. 1984 g, Caderno do Executivo, p. 25.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Instrução n. 006/84, de 06 de dezembro de 1984. Orienta as escolas estaduais quanto à instituição do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA. **Amae Educando**. Belo Horizonte, n. 172, jan. 1985 a, p. 24-26.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução 322/85, de 06 de fevereiro de 1985. Autoriza a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização na Rede de Escolas Estaduais de 1º Grau de Minas Gerais. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 07 fev. 1985 b, Caderno do Executivo, p. 2.

MINAS GERAIS. Colegiado: um instrumento de democratização. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, set. 1985 a, Jornal da Educação, p. 18.

MINAS GERAIS. Orientações básicas para a elaboração do plano global de atividades: plano curricular. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, set. 1985c, Jornal da Educação, p. 14-16.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Instrução n. 001/85, de 10 de dezembro de 1985. Orienta as escolas estaduais quanto ao processo de avaliação da aprendizagem no CBA. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 11 dez. 1985d, Caderno do Executivo, p. 10.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Instrução n. 002/85, de 27 de dezembro de 1985. Altera a Instrução 001/85, de 10 de dezembro de 1985. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 28 dez. 1985e, p. 76.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Diretoria de Ensino de 1º Grau. **Subsídios para o planejamento curricular do CBA**. 3. ed. Belo Horizonte: SEE/MG, 1987a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Diretoria de Ensino de 1º Grau. **Ciclo Básico de Alfabetização: avaliação 1985/1986**. Belo Horizonte: SEE/MG, 1987b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Diretoria de Ensino de 1º Grau. **Alfabetização Escolar: Ciclo Básico de Alfabetização**. Belo Horizonte: SEE/MG, 1987c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. **Programas de Ensino para o 1º e 2º Graus e Educação Pré-escolar**. Belo Horizonte: SEE/MG, 1987d.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 27.452**, de 16 out. 1987e. Dispõe sobre o Programa Estadual de Municipalização do Ensino e dá outras providências. Disponível em <<http://www.almg.gov.br/index.asp?grupo=legislação&diretório>> Acesso em 10 out. 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual da Educação. Resolução 6398, de 23 de dezembro de 1987: Dispõe sobre a organização e o funcionamento das turmas de iniciação escolar e dá outras providências. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 24 dez. 1987f, Caderno do Executivo, p. 18.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual da Educação. Superintendência Educacional. Diretoria de Ensino de 1º Grau. **Ciclo Básico de Alfabetização**: avaliação 1985/1986. Belo Horizonte: SEE/MG, 1987 h.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Fazenda. Manual de Instruções: pagamento de pessoal. SEF/MG: 26 ago. 1987i. p. 270-282

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Instrução n. 004/88, de 1º de fevereiro de 1988: Orienta as escolas estaduais e as Delegacias Regionais de Ensino sobre as atividades de planejamento e preparação dos profissionais da educação. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2 fev. 1988a, Caderno do Executivo, p. 4.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 27.868**, de 12 fev. 1988b. Dispõe sobre a racionalização do quadro de pessoal das Unidades Estaduais de Ensino e dá outras providências. Disponível em <<http://www.almg.gov.Br/index.asp?grupo=legislação&diretório>> Acesso em 10 out. 2006.

MINAS GERAIS. Constituição (1989) **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa, 1989. 195 p.

MINAS GERAIS. Decreto n. 30.886/90, de 25 jan. 1990. Dispõe sobre o quadro de pessoal da Unidade Estadual de Ensino e dá outras providências. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 26 jan. 1990a, Caderno do Executivo, p. 2.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 91/90, de 16 fev. 1990: Examina relatório de avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas estaduais, no período de 1985 a 1988. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte, n. 171, p. 41-48, mar. 1990b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 6806/91, de 29 de janeiro de 1991. Reconhece a validade e decide pela continuidade do Ciclo Básico de Alfabetização nas Escolas da Rede Estadual de Ensino. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 30 jan. 1991a, Caderno do Executivo, p. 14.

MINAS GERAIS. Lei n. 10.486, de 24 jul. 1991. Regulamenta o artigo 196, inciso VIII, da Constituição do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre o provimento da direção de Unidade Estadual de Ensino. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, Caderno do Executivo, 27 jul. 1991b.

MINAS GERAIS. Decreto n. 32.855, de 27 ago. 1991. Regulamenta a Lei n. 10.486, de 24/07/1991, que dispõe sobre o provimento de direção de Unidade Estadual de ensino e dá outras providências. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, Caderno do Executivo, 29 ago. 1991c.

MINAS GERAIS. Decreto n. 33.334, de 16 jan. 1992. Dispõe sobre a instituição do Colegiado nas Unidades Estaduais de Ensino. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 17 de jan. 1992a. p. 20.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 6.906/92, de 17 de janeiro de 1992. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Unidades Estaduais de Ensino. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 18 jan. 1992b, Caderno do Executivo, p.41.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 6.907/1992, de 23 de janeiro de 1992. Estabelece normas complementares para a instituição e funcionamento do Colegiado nas Unidades Estaduais de Ensino. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, Caderno do Executivo, 24 jan. 1992c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 7915/69, de 23 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a organização do Ensino de 1º Grau em ciclos e séries nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 24 dez. 1996, Caderno do Executivo, p. 2.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 8086/97, de 14 de novembro de 1997. Institui na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais o regime de progressão continuada, no Ensino Fundamental, organizado em dois ciclos. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 18 nov. 1997, Caderno do Executivo, p. 2-3.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 006/2000, de 20 de janeiro de 2000. Dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental em ciclos e séries nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 21 jan. 2000a, Caderno do Executivo, p.2.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 008/2000, de 26 de janeiro de 2000. Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais e dá outras providências **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 27 jan. 2000b, Caderno do Executivo, p.2.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 151/2001, de 18 de dezembro de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 19 dez. 2001, Caderno do Executivo, p.2.

MINAS GERAIS. **Lei Complementar n. 71/2003**, de 30 jul. 2003a. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na administração direta autárquica e fundacional do poder Executivo e dá outras providências. Disponível em <http://www.sindifiscomg.com.br/Leis/lei_complementar_71.htm> Acesso em 18/07/2006.

MINAS GERAIS. Decreto n.43.506/03, de 06 de ago. de 2003. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 07 ago. 2003b, Caderno do Executivo, p. 8.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 430/2003, de 7 de agosto de 2003. Define normas para a organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 8 ago. 2003c, Caderno do Executivo, p.8.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 469/2003, de 22 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 23 dez. 2003d, Caderno do Executivo, p.6.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 521/04, de 2 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 3 fev. 2004a, Caderno do Executivo, p.4-5.

MINAS GERAIS. Lei n. 15.293, de 05 ago. 2004. Plano de Carreira do Magistério Estadual. Institui as carreiras dos profissionais da educação básica do Estado de Minas Gerais. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 06 ago. 2004b, Caderno do Executivo, p. 28.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Evolução do vencimento básico do quadro permanente do magistério: professores – 1986/1990**. Belo Horizonte: SEE/MG. [s/d]. 5 p.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A . M. R. (org.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos, São Paulo: EDUFSCAR, 2002. 347 p.

MOTTA, Nelson. **Como uma onda**. Intérprete: Lulu Santos. Disponível em <<http://lulusantos.lettras.terra.com.br/letras/47132>> Acesso em 02/12/2006.

NOVAIS, M. E. **Professora primária: mestra ou tia?** São Paulo: Cortez, 1987. 143p.

NÓVOA, António (coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 161 p.

NÓVOA, António (coord.) **Os professores e sua formação**. 2. ed. Porto, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Betty. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. **Tecnologia Educacional**, rio de Janeiro, n. 66/67, p. 6-10, set./dez. 1985.

OLIVEIRA, Nilza Alves de. Os bóias-frias da educação. **Primeira Hora**. Uberlândia, 12 set.,1981, p. 2.

PASSOS, Mauro. Historiando embates e conquistas da profissão docente em Minas Gerais (1977 – 2004) In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. (org.). **A escola e seus atores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 34-53.

PEREIRA, Júlio Emílio D. **A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais**. 1996. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

PINTO, Terezinha Assis. **A História da Construção de Betim: espaço geográfico construído por gente**. Betim, MG: Prefeitura Municipal de Betim, 1996. 142 p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT**

para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias. Belo Horizonte, 2006. Disponível em <<http://www.pucminas.br/biblioteca/normalização-monografias.pdf>>

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

RAMALHO, Betânia Leite; NUANEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios publicidade. Porto Alegre: Sulina, 2003. 208 p.

REALI, A . M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. (org.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. 347 p.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. Anatomia de uma reforma: descentralização da educação pública de Minas Gerais e mudança institucional. **Dados**. Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582003000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 mar. 2006.

RODRIGUES, Neidson. **Reflexões sobre o Colegiado**. Belo Horizonte: SEE/MG, 1983 a. 3 p.

RODRIGUES, Neidson. Educação e mistificação ou... sonhos perdidos. **Amae Educando**. Belo Horizonte, n. 156, p. 17-19, ago.1983b.

RODRIGUES, Neidson, Carta aos professores alfabetizadores do Estado de Minas Gerais. **Amae Educando**, Belo Horizonte, n. 161, p. 13-14. mar/1984a.

RODRIGUES, Neidson. Colegiado: Um Instrumento de Democratização. **Amae Educando**. Belo Horizonte, n. 166, p. 5-10, set. 1984b.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

RODRIGUES, Neidson. Anos 80: a educação pós-regime autoritário. In: FARIA, Luciano Mendes e PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. **Lições de Minas**: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte, SEE/MG, 2000. p. 120 –143. (Lições de Minas, 7)

ROSENFELD, Denis L. O que é democracia. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. 90 p. (Primeiros Passos)

SADER, Emir. **A transição no Brasil**: da ditadura à democracia? 3.ed. São Paulo: Atual, 1990. 92 p. (História Viva)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998b. 169 p.

SINDICATO DA UNIÃO DOS TRABALHADORES DO ENSINO. **Institucional e conquistas**. Disponível em <http://www.sindutemg.org.br> Acesso em 29/09/2006.

SOUZA, Martha V. C. Mourthé de. **Resgatando a História**: Betim. Betim, MG: Prefeitura Municipal de Betim, 1994. 81 p.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24. jan. 2000.

TAVARES, Rosilene Horta. **Os trabalhadores em educação e suas formas de luta em Minas Gerais**. 1995. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TEIXEIRA, Inês Castro. **Tempos enredados: teias da condição professor**. 1998. 383 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei de flores**. Disponível em <http://geraldovandre.letas.terra.com.br/letas/46168> Acesso em 04/12/2006.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectivas da ação coletiva e docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999. 214p.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985 –1995)**. Brasília: Plano, 2000. p. 17-87.

WALLER, Willard. **Sociologia do Ensino**. 4.ed. Nova York: John Wiley & Filhos, 1967. Tradução Leila Alvarenga Mafra. 2006. Mimeo.

ANEXO I**FICHA PRELIMINAR USADA NA PESQUISA DE TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES E DE OUTROS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO****Mestrado em Educação – PUC/MINAS GERAIS****1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome completo: _____

Endereço: Av/ Rua: _____

Nº: _____ Aptº: _____ Bairro: _____ CEP: _____

Telefone: _____ Celular: _____ E-mail: _____

Cidade: _____

2. VIDA ESCOLAR:

Ano de formatura no Curso de Magistério de Nível Médio: _____

Outros Cursos de Nível Médio e data de conclusão: _____

Cursos Superiores e data de conclusão: _____

3. SITUAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL CONSELHEIRO AFONSO PENA:

3.1. Ano de ingresso: _____

3.2. Forma de ingresso (concurso público ou outra): _____

3.3. Cargos que exerceu e anos:

Cargo: _____ Ano(s): _____

Cargo: _____ Ano(s): _____

Cargo: _____ Ano(s): _____

3.4. Experiência docente na escola (indicar os anos em que lecionou em cada série, como nos ex.: de 1975 a 1979; 1982; 1985):

ENSINO FUNDAMENTAL:

1ª Série: _____ 5ª Série: _____

2ª Série: _____ 6ª Série: _____

3ª Série: _____ 7ª Série: _____

4ª Série: _____ 8ª Série: _____

ENSINO MÉDIO:

1º Ano: _____

2º Ano: _____

3º Ano: _____

3.5. Ano e motivo de desligamento da escola (aposentadoria, transferência, outros):

Ano: _____ Motivo: _____

4. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

4.1. Experiência docente em outras escolas:

() Ensino Fundamental 1ª à 4ª série (antigo Curso Primário)

Séries lecionadas: _____

Tempo de experiência: _____

() Ensino Fundamental 5ª à 8ª série (antigo Curso Primário)

Séries lecionadas: _____

Tempo de experiência: _____

() Ensino Médio (antigo Curso Normal)

Séries lecionadas: _____

Tempo de experiência: _____

() Ensino Médio (outros Cursos)

Quais: _____

Séries lecionadas: _____ Tempo de experiência: _____

() Outra(s) experiência(s) docente(s): _____

Tempo de experiência: _____

4.2. Outra(s) experiência(s) profissional (is):

5. SITUAÇÃO ATUAL:

5.1. Atualmente exerce profissão docente? Sim () Não ()

Nível: Fundamental () Médio () Superior ()

Nome da Instituição :

5.2. Ano de aposentadoria na profissão docente: _____

5.3. Outra atividade profissional em exercício:

Local:

6.1. DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA:

Concorda em ser entrevistada? Sim () Não ()

Para a realização das entrevistas, indique:

Local:

Disponibilidade de horários:

“O PREENCHIMENTO E A DEVOLUÇÃO DESTA FICHA É UMA CONTRIBUIÇÃO VALIOSA PARA NÓS.”

ANEXO II

AUTORIZAÇÃO DE USO DE DOCUMENTOS E IMAGENS

Pelo presente documento, eu, _____

_____, Diretora da Escola

Estadual Conselheiro Afonso Pena, situada à Rua

_____,

autorizo a Pesquisadora Cátia de Oliveira Andrade, brasileira, divorciada, professora, residente e domiciliada em Betim, à Rua Expedicionário Aderbal Salomé, nº 206, Bairro Novo Guarujá, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG, situado à Av. Dom José Gaspar, 500, bairro Coração Eucarístico, Belo Horizonte, Minas Gerais, a utilizar em publicação científica os documentos sobre a escola que cedi à mesma, por ocasião da pesquisa **“Desvelando a profissão docente no contexto das políticas públicas da década de oitenta: estudo a partir da vivência de profissionais de uma escola pública de Ensino Fundamental”**.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2006.

Assinatura

Carimbo

ANEXO III

AUTORIZAÇÃO DE USO DE DOCUMENTOS E IMAGENS

Pelo presente documento, eu, _____, _____, brasileira, _____, _____ aposentada, residente e domiciliada em _____, à rua _____, autorizo a Pesquisadora Cátia de Oliveira Andrade, brasileira, divorciada, professora, residente e domiciliada em Betim, à Rua Expedicionário Aderbal Salomé, nº 206, Bairro Novo Guarujá, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG, situado à Av. Dom José Gaspar, 500, bairro Coração Eucarístico, Belo Horizonte, Minas Gerais, a utilizar em publicação científica as cartas e cartões que cedi à mesma, por ocasião das entrevistas para a pesquisa **“Desvelando a profissão docente no contexto das políticas públicas da década de oitenta: estudo a partir da vivência de profissionais de uma escola pública de Ensino Fundamental”**.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2006.

ANEXO IV**CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

Pelo presente documento, eu, _____, brasileira, _____, professora/Pedagoga, residente e domiciliada em Betim, _____ à _____ Rua _____, _____, declaro ceder à Pesquisadora Cátia de Oliveira Andrade, brasileira, divorciada, residente e domiciliada em Belo Horizonte, Minas Gerais, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG, situado à Av. Dom José Gaspar, 500, bairro Coração Eucarístico, Belo Horizonte, Minas Gerais, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à mesma, no mês de _____ de 2006, num total aproximado de _____ horas gravadas.

A referida professora fica constantemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, sendo preservada sua integridade e sigilo, o qual será resguardado mediante a utilização do codinome _____.

Betim, _____ de _____ de 2006.

ANEXO V

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Vou indicar alguns eventos e programas específicos da política educacional dos anos 80 e gostaria que você falasse um pouco sobre cada um deles, apontando:

- A participação da escola e a sua participação
- Como foi implementado na escola;
- As modificações que você observou a partir deles;
- O que mudou no exercício da profissão docente;
- Sua percepção sobre o evento ou programa: positiva ou negativa e por quê.

Eventos e programas específicos da política educacional dos anos oitenta

- I Congresso Mineiro de Educação
- Projeto de Iniciação Escolar
- Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização
- Eleição direta para dirigentes das escolas estaduais
- Colegiados
- Projeto de Expansão de Ofertas Educacionais
- Projeto de Assistência ao Educando
- Propostas Curriculares (CBA e Programa de Ensino de 1987)

O cotidiano da escola na década de oitenta:

- Condições concretas
- Ligação dos conteúdos da escola com a vida dos alunos
- Relação professor-aluno
- Relação com pais e comunidade
- Relação entre colegas de trabalho
- Momentos de trabalho coletivo
- Rituais/ comemorações na escola
- Aperfeiçoamento/atualização profissional
- Autonomia no trabalho
- Movimentos trabalhistas

- Valorização profissional
- Sucessos e dificuldades
- Fatos marcantes do período

O que significou trabalhar no “Afonso Pena”?

ANEXO VI – Tabela 6**Evolução do Salário do Professor Nível 1 e sua equivalência com o salário mínimo
Rede Estadual de Ensino - Minas Gerais – 1979/1990**

Vigência	Moeda	Valor Salário do Professor	Valor Salário Mínimo	Relação salário professor e salário mínimo (%)
1/10/1979	Cr\$	4.616,00	2.268,00	2,04
1/8/1980	Cr\$	6.116,00	4.149,00	1,47
1/10/1980	Cr\$	7.904,00	4.149,00	1,91
1/5/1981	Cr\$	11.164,00	8.464,80	1,32
1/10/1981	Cr\$	15.393,00	8.464,80	1,82
1/4/1982	Cr\$	22.512,00	11.928,00	1,89
1/10/1982	Cr\$	32.094,00	16.608,00	1,93
1/4/1983	Cr\$	44.931,00	23.568,00	1,91
1/10/1983	Cr\$	58.410,00	34.776,00	1,68
1/1/1984	Cr\$	75.933,00	57.120,00	1,33
1/4/1984	Cr\$	130.073,00	57.120,00	2,28
1/10/1984	Cr\$	222.424,00	97.176,00	2,29
1/4/1985	Cr\$	413.152,00	166.560,00	2,48
1/7/1985	Cr\$	446.534,00	333.120,00	1,34
1/10/1985	Cr\$	829.972,00	333.120,00	2,49
1/1/1986	Cr\$	829.000,97	600.000,00	1,38
1/3/1986	Cz\$	1.153,41	804,00	1,43
1/4/1986	Cz\$	1.246,60	804,00	1,55
1/5/1986	Cz\$	1.608,00	804,00	2,00
1/10/1985	Cz\$	1.769,00	804,00	2,20
1/2/1987	Cz\$	2.010,00	964,80	2,08
1/5/1987	Cz\$	3.179,16	1.641,60	1,94
1/6/1987	Cz\$	3.581,00	1.969,92	1,82
1/8/1987	Cz\$	4.297,39	1.969,92	2,18
1/12/1987	Cz\$	7.650,00	3.600,00	2,13
1/1/1988	Cz\$	9.180,00	4.500,00	2,04
1/2/1988	Cz\$	10.800,00	5.280,00	2,05
1/3/1988	Cz\$	12.744,00	6.240,00	2,04
1/4/1988	Cz\$	14.796,00	7.260,00	2,04
1/5/1988	Cz\$	17.754,00	8.712,00	2,04
1/6/1988	Cz\$	20.962,00	10.368,00	2,02
1/7/1988	Cz\$	25.128,00	12.444,00	2,02
1/8/1988	Cz\$	31.392,00	15.552,00	1,62
1/9/1988	Cz\$	38.106,00	18.960,00	1,66
1/10/1988	Cz\$	47.268,00	23.700,00	1,99
1/11/1988	Cz\$	61.428,00	30.800,00	1,99
1/12/1988	Cz\$	76.785,00	40.425,00	1,90
1/1/1989	Cz\$	95.000,80	54.374,00	1,75
1/4/1989	NCz\$	129,08	63,90	2,02
1/5/1989	NCz\$	182,00	81,40	2,24
1/7/1989	NCz\$	245,00	81,40	3,01
1/8/1989	NCz\$	294,84	192,88	1,53
1/9/1989	NCz\$	412,78	249,48	1,65
1/10/1989	NCz\$	495,33	381,73	1,30
1/11/1989	NCz\$	733,83	557,33	1,32
1/12/1989	NCz\$	1.038,36	788,18	1,32
1/1/1990	NCz\$	1.993,01	1.283,95	1,55

Fonte: Tabela Evolução do vencimento básico do quadro permanente do magistério: professores – 1986/1990 - SEE/MG
Manual de Instruções: pagamento de pessoal. SEF/MG – 1987 - Evolução do salário mínimo. Disponível
em <<http://www.tem.gov.br/EstudiososPesquisadores/SalárioMínimo/Legislacao/conteudo/EVOLVEISM.pdf>>

ANEXO VII - QUADRO 2

EVOLUÇÃO DA FORMA DE ORGANIZAÇÃO DE SÉRIES E CICLOS

ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE MINAS GERAIS

ANO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	1º GRAU / ENSINO FUNDAMENTAL									FUNDAMENTAÇÃO LEGAL
ATÉ 1984	Seriado		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Resolução SEE n. 4.811/84, MG 31/01/1984
1985 a 1996	Ciclo e Seriado		CBA		3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Res. SEE n. 5231/84, MG 07/12/1984 Res. CEE nº 322/85, MG 07/02/1985 Res. N. 5.7865/85, MG 12/12/1985 Res. SEE nº 6.806/91, MG 30/01/1991
1997	Ciclo e Seriado		CBA			4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Res. SEE nº 7915/96, MG 24/12/1996
1998 e 1999	Ciclo de Formação Básica		1º CICLO ANOS				2º CICLO ANOS				Res. SEE nº 8086/97, MG 18/11/1997
			1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	
Opções a partir de 2000	Seriado		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Res. SEE nº 06/2000, MG 21/01/2000 Res. SEE nº 08/2000, MG 26/01/2000
	Ciclo		Ciclo Básico			Ciclo Intermediário			Ciclo Avançado		
	Ciclo e Série (opção mista)		Ciclo Básico			4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
			Ciclo Básico				Ciclo Intermediário		7ª	8ª	
			Ciclo Básico			Ciclo Intermediário			7ª	8ª	
Opções a partir de 2002	Ciclo		Ciclo Básico			Ciclo Intermediário			Ciclo Avançado		Res. SEE nº 151/2001, MG 19/12/2001
	Ciclo e Série (opção mista)		Ciclo Básico			Ciclo Intermediário			7ª	8ª	
			Ciclo Básico			4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
			Ciclo Básico				Ciclo Intermediário		7ª	8ª	
A partir De 2004	Ensino Fundamental com Organização em 9 anos Ciclo e Série	Ciclo Inicial de Alfabetização			Ciclo Complementar		Seriado				Decreto Estadual nº 43.506/03, MG 07/08/2003 Res. SEE nº 430/03, MG 08/08/2003 Res. SEE nº 469/03, MG 23/12/2003 republicada em 04/02/2004 Res. SEE nº 521/04, MG 03/02/2004
		Fase Introdutória	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV	5ª	6ª	7ª	8ª	

Fonte: Documentos legais relacionados na última coluna deste quadro.