

CLÁUDIA APARECIDA FERREIRA MACHADO

**IMAGENS E SABERES SOBRE A DOCÊNCIA NA NARRATIVA DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO ITINERANTE**

BELO HORIZONTE

2003

CLÁUDIA APARECIDA FERREIRA MACHADO

**IMAGENS E SABERES SOBRE A DOCÊNCIA NA NARRATIVA DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO ITINERANTE NO NORTE DE
MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós- graduação
em Educação da Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais , como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em educação .

Área de concentração : Sociologia e História da
Profissão docente e da Educação escolar

Orientadora: Profª Dra. Leila Alvarenga Mafra

Belo Horizonte

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

2003

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação

A **Geraldo (+)** e **Juracy (+)** , meus pais ,
cujo incentivo e confiança foram fundamentais
em todos os passos que tenho dado ao longo
de minha vida .

A **Marcos** , meu companheiro dos momentos
mais significativos.

A **Marcos Júnior e Nábila** , meus filhos , cuja
existência tem sido um presente e razão de buscar
o melhor que posso ser.

AGRADECIMENTOS

À Profª Dra. Leila Alvarenga Mafra , pela paciência , orientação e confiança .

Aos professores do Mestrado em Educação da Puc Minas , cujo trabalho foi fundamental para abrir novos horizontes de conhecimento.

À Professora Dra. Rita Amélia Teixeira , Coordenadora do Mestrado em Educação , pelo apoio institucional e pessoal.

À Profª Silvana Fonseca Corrêa , pelo apoio e ótima colaboração no período de realização do curso .

Aos professores itinerantes , que prontamente se dispuseram a colaborar , seja respondendo ao questionário , seja participando das entrevistas.

Aos técnicos da 22ª Superintendência de Ensino , sempre disponíveis para colaborar , facilitando em muito o trabalho de pesquisa .

Aos colegas de Mestrado , pelo excelente convívio nas aulas .

À Valéria , secretária do Mestrado em Educação , sempre alegre e prestativa .

VERDADE

Carlos Drummond de Andrade

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade porque a meia pessoa que
entrava só trazia o perfil de meia verdade,
e a sua segunda metade voltava igualmente com o meio perfil e os meios perfis
não coincidiam .
Arrebentaram a porta ,
derrubaram a porta
chegaram ao lugar luminoso onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades diferentes uma da outra .
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela .
E carecia optar .
Cada um optou conforme seu capricho,
sua ilusão,
sua miopia.

SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	10
 INTRODUÇÃO.....	 12
Delimitando as questões investigadas.....	23
Procedimentos metodológicos.....	24
A escolha dos professores itinerantes.....	26
Os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	27
A organização e a análise dos dados coletados.....	30
A estruturação da dissertação.....	31
 1 O PROJETO ENSINO MÉDIO ITINERANTE E OS PROFESSORES	
ITINERANTES.....	33
1.1 O Projeto Ensino Médio Itinerante.....	33
1.2 Os professores itinerantes.....	41
1.2.1 Percurso escolar dos professores estudados.....	44
1.2.2 Formação inicial :graduação e licenciatura.....	46
1.2.3 A escolha da profissão docente.....	52
 2 A EXPERIÊNCIA DOCENTE, SIGNIFICADOS, IMAGENS E SABERES	
CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO REGULAR..	57
2.1 A experiência docente no ensino médio regular.....	59
2.2 Saberes inerentes a profissão docente no ensino médio regular.....	66
2.3 As imagens, sentimentos e reflexões dos professores sobre o ensino médio regular.....	69
 3 A EXPERIÊNCIA DOCENTE,OS SIGNIFICADOS IMAGENS E SABERES	
CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO	
ITINERANTE.....	78
3.1A opção pelo ensino médio itinerante.....	78
3.2O Projeto Ensino Médio itinerante na percepção dos professores.....	79
3.3Primeiras imagens sobre a docência no Projeto Ensino Médio Itinerante.....	83

3.4 O saber- fazer inerente à docência na itinerância.....	86
3.4.1 Aspectos positivos ressaltados.....	86
3.4.2 Aspectos problemáticos e dificuldades ressaltadas.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
A docência no ensino regular.....	101
A docência no Projeto Ensino Médio Itinerante.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
ANEXOS.....	113
Anexo I Questionário	114
Anexo II Roteiro da entrevista.....	118
Anexo III Circuitos do projeto Ensino Médio Itinerante.....	122
Anexo IV Número de docente por nível de formação segundo a modalidade de ensino que atuam, em Minas Gerais.....	128
Anexo V nível de escolaridade dos familiares dos professores itinerantes.....	130
Escolarização básica e superior dos professores itinerantes.....	132

RESUMO

Foram analisadas, nesta pesquisa, as imagens, percepções e saberes de professores, construídos sobre a atividade docente no ensino médio regular e no Projeto Ensino Médio Itinerante, desenvolvidos no Norte de Minas Gerais . Pretendeu-se identificar que saberes e imagens os professores atribuem à cada uma das experiências e se estas são transferíveis. Para isto, procurou -se conhecer o professor a partir de suas posição social, formação inicial , percurso escolar, e os motivos que os levaram à escolha da carreira docente. Os saberes e imagens dos professores sobre a docência foram relacionadas as suas experiências no Ensino Médio regular e no Projeto Ensino Médio Itinerante .

Para a obtenção dos dados , foram entrevistados 06 (seis) professores e aplicado um questionário. Foram coletados e analisados, também, documentos sobre a criação, organização e acompanhamento do Projeto Ensino Médio Itinerante .

Observou-se que o professor do projeto Ensino Médio Itinerante pertence a uma fração das camadas da população , cujo percurso escolar é ascendente. Realizou cursos de graduação e especialização, para o aprimoramento profissional . Os saberes teóricos e práticos têm sido considerados pelos professores como primordiais à atividade docente no ensino regular. Reconhecem a desvalorização do magistério e atribuem maior parcela de responsabilidade dos problemas encontrados aos alunos do ensino médio regular . Na itinerância ,os professores demonstram ter desenvolvido a

capacidade para compreender as particularidades de seus alunos , utilizando esses conhecimentos como fonte de informação para o seu trabalho . Assim, os saberes na itinerância são construídos, principalmente no conhecimento do aluno. Demonstram, também, maior preocupação com a organização e desenvolvimento do planejamento escolar, além de desenvolverem formas alternativas de avaliação da atividade docente e de acompanhamento dos alunos .

ABSTRACT

Image's about teaching and teacher's Knowledge developed through teaching experiences and professional interactions were the main dimensions focused by this research . The study was carried out with six teachers who had experienced two different teaching settings . They have been a regular teacher , in secondary schools, for at least three years, and also participated as teachers, in the Secondary School Itinerant Project (SSIP) carried out in the small cities, in the north of Minas Gerais State, Brasil. Teachers' Knowledge and related to their experiences on both cases .

Data collection was carried out from September to November of 2001, using interviews and questionnaire, as primary research instruments . These data were complemented by a search on teacher's files, and documents gathered in the SIIP's District School Administration.

The results emerged from data analysis allowed us to get information on teachers' social background, family occupational status, initial and continuous education, and teaching experiences before entering Itinerant Project. Teaching work experience on regular Secondary Schools was perceived as an extremely complex and discouraging experience, filled up with contradictory feelings and images about themselves and about their students. They recognize the social devaluation of teaching profession in Brazilian society, the low salary received, and the double or triple working shifts they are being submitted to . They've complained about the theory and practice dilemma within their teaching activity, despite several continuous professional training courses they've been through.

On the contrary, teaching experience on Secondary School itinerant Project was full of positive feelings and images toward themselves and their students. Participation in the this project have taught them to change negative images they had toward the poor and underprivileged students, to established closer contact to students' family and community, and gain social respect as professional and as a person . They've have learned to use these knowledge in their teaching work, and also reassessing ethical issues of teaching profession.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado constitui-se em um estudo sobre a experiência de professores que atuaram no projeto Ensino Médio Itinerante no Norte de Minas Gerais . O interesse por essa temática teve seu ponto de partida na minha trajetória profissional como supervisora itinerante na rede municipal e como professora de uma universidade pública onde são desenvolvidos vários programas envolvendo a itinerância de docentes. Estes programas abrangem cursos de graduação, de pós graduação *Latu Sensu* e grande número de projetos voltados para o Ensino Médio e o Ensino Superior, dessa região do Estado.

Tais iniciativas têm sido formuladas e implementadas principalmente a partir das discussões sobre os programas de correção do fluxo escolar em vigor em várias redes públicas do país, que, em suas proposições oficiais, objetivam a implementação de reformas administrativas e pedagógicas, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e à minimização ou superação dos efeitos negativos do fracasso escolar sobre a trajetória escolar dos alunos de camadas populares .

Apesar das discontinuidades nas políticas educacionais desenvolvidas pelos sistemas públicos no Brasil e em Minas Gerais, as modificações por elas introduzidas, bem como seus efeitos, acabam se refletindo , de alguma maneira , no cotidiano das escolas e nas práticas pedagógicas dos professores . A cada nova política implementada, “os professores se vêem diante da tarefa de

conhecer as inovações preconizadas, refletir sobre elas e readaptar as suas práticas de acordo com esses novos pressupostos sem que exista na prática , na maior parte das vezes , um tempo apropriado e um suporte adequado para que isso ocorra”.Nutti e Reali (2002 p.31)

A atuação dos professores torna-se, portanto, fundamental para a consolidação destes projetos ou programas por serem esses profissionais considerados os maiores responsáveis pela concretização dos objetivos almejados pelas reformas e políticas educacionais . Assim , à medida que tais políticas intensificam as discussões sobre as diferentes estratégias de democratização das oportunidades educacionais no Brasil, simultaneamente a formação e a atuação dos professores nelas envolvidos ganham maior espaço nesses debates.

As recentes tendências na pesquisa educacional sobre profissão docente tem dado destaque aos estudos sobre as imagens, significados e crenças dos professores em relação as suas ações e práticas pedagógicas. Essas tendências, mesmo possuindo diversidades teóricas e conceituais entre si , buscam identificar e compreender o pensamento, as percepções, imagens e crenças que os professores possuem sobre a atividade docente , pressupondo que esses elementos, influenciam as ações e decisões tomadas na escola e em sala de aula .

Segundo Estrela (1997) , foi necessário que a escola entrasse em crise e que a imagem social da profissão docente começasse a se deteriorar para que se convergisse sobre a escola, o professor e sua profissão a curiosidade de várias ciências . De forma semelhante, Forquin assinala que o interesse pelo magistério e o aprofundamento dos estudos sobre os professores só se intensificam a partir

da década de 70 quando se passa de uma sociologia centrada no aluno e no seu meio familiar, para uma sociologia centrada na escola , como instituição social e aparelho de transmissão e seleção culturais .

A partir de então intensificam- se os estudos voltados para a profissão docente, os profissionais de educação, a formação e a carreira do professor. Estes estudos ampliam e demarcam este campo de conhecimento e suscitam novas questões sobre os professores, seus processos de profissionalização e sua prática docente.

Dentre esses estudos destaca-se o trabalho do professor inglês Goodson (1995) que sugere reflexões estimulantes, ao chamar atenção para a história de vida dos professores. A preocupação central dos seus estudos é resgatar as práticas pedagógicas tendo por base as histórias de vida dos professores, o que considera essencial para a análise do desenvolvimento curricular. Para ele, a construção de um currículo adequado passaria pelo conhecimento sobre as prioridades dos professores, que só se revelam a partir da história de vida desses.

Tendo como referência o exercício profissional do professor, Goodson considera como erro colocar a “prática ocorrida na sala de aula” no centro da investigação, uma vez que este tipo de análise leva a “por o aspecto mais exposto e problemático do mundo dos professores no centro da pesquisa e da negociação” (p. 69). Para ele, é fundamental conceber os professores como sujeitos de um fazer e um saber que precisam ser analisados à luz de seu desenvolvimento profissional, construído ao longo da carreira, mediado pelas condições de trabalho, valores e contexto social em que vivem.

Ao citar suas experiências com professores, Goodson lembra que nos diálogos realizados com eles sobre problemas curriculares, de gestão e

pedagógicos, estes, constantemente, trazem no discurso dados sobre as suas próprias vidas. Este fato mostra que o modo de agir e de ser, a trajetória profissional, os valores e crenças, tanto influenciam o ambiente escolar, como são importantes para os professores quando estes falam de seu trabalho.

Outro argumento utilizado por Goodson para “ouvir a voz dos professores” está no seu entendimento de que a forma de conceber a prática é um reflexo do quanto investimos o nosso “eu”, a nossa experiência e o nosso ambiente sócio-cultural no ensino. É este investimento do eu no ensino que permite ao professor ter um saber. E é este saber profissional que possibilita ajustar a docência aos interesses e necessidades educativas dos alunos. Nesta perspectiva, a atuação do professor está condicionada a sua formação e ao sentido que ele atribui a sua profissão.

Goodson afirma ainda que o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas influenciam na sua forma de conceber o ensino e sua prática educativa. Por isso, o professor, para ele, não pode ser uma pessoa qualquer, pois sua conduta, sua postura e seu saber profissional influenciam a confiança, o respeito e a admiração que a sociedade lhe atribui.

Nessa perspectiva, a análise sobre a vida dos professores pode ajudar a entender o indivíduo na relação com a história do seu tempo, esclarecendo, assim, as escolhas, investimentos e opções com que se depararam, bem como as percepções e imagens que constroem sobre a sua profissão. Possibilitará, também, ver de maneira diferente o desenvolvimento do professor na medida em que desvela a subjetividade inerente à sua vida, às suas escolhas e ações profissionais explicitando as interrelações entre o modo pessoal de ser e de viver.

De forma semelhante, o trabalho de Huberman (1989) investiga o ciclo de vida dos professores e analisa as diversas fases do desenvolvimento da carreira docente. Segundo ele, existe um ciclo de vida que nos ajuda a compreender melhor o destino profissional dos professores, bem como os determinantes desse. No seu estudo este ciclo se compõe das seguintes fases: a entrada na carreira; a estabilização; a diversificação; questionamento; serenidade; distanciamento afetivo; conservantismo e o desinvestimento.

Na 1ª fase, o professor faz uma opção profissional provisória, procede a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de estabilização. É interessante ressaltar que o autor cita a importância para o professor em ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa e de fazer parte de um determinado corpo profissional. A fase de estabilização é quando o professor elimina todas as outras possibilidades de se ingressar em outras profissões. Nas amostras de Watts (1980) e de Field (1980), percebe-se ainda a confiança crescente, o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, apostas a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão de turmas, relativização dos insucessos.

Porém, segundo o autor, esta seqüência de fases engloba um grande número, por vezes, mesmo a maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca a sua totalidade, pois, para ele, “o desenvolvimento de uma carreira se dá por meio de um processo, e não de uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saídas, momentos de arranque, descontinuidades”. (pg. 38)

Numa outra perspectiva, Fonseca (1997), a partir de um estudo sobre história de vida de professores, faz uma reflexão sobre as práticas e opções construídas ao longo da vida por alguns professores que atuaram em vários níveis de ensino, sobretudo nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Histórias estas vividas em tempo e espaços diferentes, e que expressam diferentes trajetórias pessoais e profissionais. Segundo a autora, “*os modos de inserção dos narradores e suas famílias nos diferentes espaços, o envolvimento cultural com os grupos com os quais pertencem, orientam, limitam ou ampliam as opções, confrontos e visões do mundo no correr do tempo*”.(pg. 184)

Sobre a formação, carreira e práticas de ensino, a autora conclui que os processos de formação não se construíram apenas por meio de cursos freqüentados em escolas e universidades, durante determinados períodos de vida. A profissionalização é, assim, um processo onde os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas, e este processo não está totalmente dissociado da vida pessoal e afetiva. Segundo a autora, são percebidos traços comuns em que se cruzam maneiras de ser, viver e trabalhar em diferentes contextos sociais.

Em outro estudo, Néri (1996) analisa o trabalho docente a partir das representações que os professores constroem sobre seu próprio trabalho , privilegiando na recuperação das experiências vividas, a maneira como estes concebem o vivido, ao refletirem sobre a heterogeneidade da vivência de suas trajetórias individuais e coletivas e as relações de trabalho que experimentam . Em uma de suas análises, Néri afirma que os professores consideram-se “*trabalhadores especiais por serem portadores das possibilidades de*

transformação social” (pág. 68). Essa compreensão está relacionada à possibilidade de construção de instrumentos para a cidadania .

A qualificação docente também é citada por Néri como impregnadas de subjetividade . Há uma recusa dos professores em “*considerar as relações subjetivas com seu trabalho como desqualificadoras . A desqualificação está localizada no campo de domínio do conhecimento e do fazer esse saber ou saber-fazer*” .(pg 68) Quanto ao ingresso dos professores na carreira docente , a autora conclui que esse ocorreu como mecanismo de conformismo às exigências sociais (possuir um diploma universitário , ter uma profissão) e de resistência contra essa mesma sociedade, imprimindo a singularidade do ser individual , através da profissão “escolhida” . Assim , o professor , ao optar pelo caminho possível ante as contingências, define-se pelo magistério . Garante a sobrevivência e tende a nele permanecer por não vislumbrar outra possibilidade de trabalho .Nesse sentido , elabora um comportamento de conformismo, mas recria essa escolha profissional e atribui ao trabalho docente potencialidade de transformação e de formação cultural .

Abordando o aspecto da entrada na carreira docente, Carrolo (1997), a partir do problema de “como é que uma pessoa começa a ser ou se torna professor”, descreve e caracteriza o processo de construção da identidade profissional de professores no espaço de estágio profissional, a partir de um estudo de caso.

Segundo este autor, a partir do conjunto de práticas e representações específicas da profissão foi possível obter duas confirmações. A primeira , é que a formação profissional não se reduz a uma simples transmissão de conhecimentos, mas como produção social específica, envolve a interseção das esferas do

trabalho, a esfera simbólica e a interação social. A segunda, diz respeito à especificidade da profissão, que, segundo ele, apresentou-se “*complexa e contraditória*”, o que comprova a “*imagem social de uma profissão que procura redefinir a sua especificidade e o seu protagonismo numa sociedade em convulsão*”. (pg. 46)

Assim, segundo Carrolo, a profissão docente não pode ser comparada a outras, como atividade de produção de materiais ou de serviços técnicos ou organizativa, mas como uma atividade complexa cuja finalidade é a produção de “*estados de espírito*” e a “*modificação de mentalidades e comportamentos das pessoas, cujas características relevam do agir comunicacional*”. (pg. 46)

Questões semelhantes também são abordadas na obra de Ferreira (1999). Nesta o autor discute, a partir de análise de artigos e textos retirados de jornais e revistas entre 1940 e 1992 ¹, o lugar social do professor, questionando sobre a dimensão simbólica desse lugar e procurando aí as explicações para a desvalorização do magistério.

Contrariando a análise de outros autores, que vêem na proletarização e na feminização a causa da desvalorização do magistério, Ferreira relaciona o lugar social que o professor ocupou ou ocupa na sua história e ao papel que ele desempenhou e ou desempenha na sociedade. Recuperando parte da história em que os jesuítas dominaram a educação no Brasil, o autor localiza aí as origens do problema. Segundo ele,

“Após mais de dois séculos identificando no padre o professor, a sociedade vincula uma personagem à outra e, sente dificuldade em

¹ Período em que do ponto de vista legal , inicia-se o processo de profissionalização do professor no Brasil , através do Decreto nº 20.028 .

distingui-las. O magistério é atividade do sacerdote. Tem a sua origem no sacerdócio".(p.119)

Desta forma, segundo o autor, duas possibilidades de respostas se apresentam para a desvalorização social do professor. Na primeira, ele mesmo contribui de forma muito especial para sua própria profanação, ou seja, para sua própria desvalorização;

"cala-se porque se submete às instituições ou cala-se por não acreditar-se como agente das transformações sociais, ou cala-se por pensar-se além do bem e do mal. Nesses casos ele não fala do lugar social como um homem; fala do imponderável e então nada tem a dizer sobre si mesmo". (p 122)

Na segunda, intimamente relacionada a esse comportamento do professor, é o rompimento deste com a idéia de sacrifício pessoal.

"O professor passa a rejeitar o sacrifício como parte da sua identidade. Começa a reivindicar, reclamar, e a falar mal de um lugar social diferente"(p 127).

Ferreira conclui seu trabalho dizendo que a desvalorização do magistério no imaginário social, teria se iniciado quando o professor "rompe com o sacrifício e não apenas quando o magistério supostamente passa a ser uma profissão, majoritariamente feminina, e com baixos salários.(p 128)

Abordando os saberes construídos na ação pelos professores, Perrenoud (1999) diz que as competências profissionais só podem ser construídas através da prática reflexiva. O autor faz distinção entre prática reflexiva espontânea e prática

metódica e coletiva. A prática reflexiva espontânea é quando o sujeito enfrenta um obstáculo, um problema, uma decisão a tomar, um fracasso ou qualquer resistência do real ao seu pensamento ou a sua ação. Este tipo de reflexão acontece com qualquer ser humano e também com o profissional. Porém, o profissional reflete também quando está bem. Segundo o autor, a reflexão do profissional é alimentada pela vontade de fazer seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo o mais próximo possível de sua ética.

A prática reflexiva metódica e coletiva é aquela que os profissionais usam durante o tempo em que os objetivos postos não são atingidos. Neste tipo de reflexão o professor profissional aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, a cooperação, como também sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes.

Segundo o autor, uma prática reflexiva metódica possui uma rotina “um estado de alerta permanente”. Por isso, ela tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, e escolher novas opções. Assim, a prática reflexiva apóia-se em conversa informais, momentos organizados de interação profissional de grupos, especialistas externos, de análise do trabalho, de reflexão sobre sua qualidade e avaliação, para melhor compreender os processos e a si mesmo.

Para o autor, é através de uma atitude reflexiva que os professores serão liberados do trabalho prescrito, são convidados a construir suas próprias iniciativas, em função dos alunos, do campo, do meio ambiente, das parcerias e cooperações, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis.

Numa outra perspectiva , Nutti e Reali (2002) analisaram como os professores traduzem para a prática pedagógica as políticas ou projetos de superação do fracasso escolar . Segundo as autoras , ocorrem diferentes níveis de tradução , se relacionados com os pressupostos teórico-metodológicos dos projetos . As autoras sugerem a existência de um nível de tradução mais próximo e outro mais distanciado do projeto . Essa diferenciação estaria relacionada aos diferentes *“momentos ou níveis de aprendizagem e desenvolvimento profissional em que os professores se encontravam no decorrer do processo de implementação do projeto ”.*(p.40)

No nível de tradução mais distanciado dos pressupostos teórico-metodológicos do projeto, as autoras afirmam que os professores relataram muitas dificuldades na “compreensão e /ou aceitação de suas premissas ou princípios fundamentais (concepção de fracasso escolar que não culpabiliza o aluno , confiança no potencial de aprendizagem dos alunos ou no potencial do professor para ensiná-los) e no estabelecimento de vínculos positivos com os alunos .

No nível de tradução mais próximo, os professores e coordenadores pedagógicos aderiram e adotaram os princípios básicos do projeto em suas práticas pedagógicas e, principalmente, acreditavam que seriam capazes de realizar um bom trabalho junto aos alunos das classes de aceleração .

Outro aspecto observado pelas autoras é que os professores bem sucedidos não abriram mão dos conhecimentos originados em suas experiências profissionais anteriores nem de sua capacidade de improvisação. Aceitaram *“com maior naturalidade os desafios impostos pelo trabalho , enfrentando os dilemas da prática como oportunidade de crescimento profissional”.* (p. 42)

DELIMITANDO AS QUESTÕES INVESTIGADAS

A partir das discussões acima, percebemos que, de maneira geral, os estudos produzidos sobre o professor situam-se em diversos campos do saber que se ocupam do registro da experiência docente como os processos individuais ou coletivos de profissionalização, características do pensamento e da ação dos professores e formação profissional.

É neste conjunto de estudos que se ocupam em conhecer o professor e compreender a profissão docente que esta pesquisa se situa. Assim, pretende-se desvelar e analisar, a partir da docência no ensino médio regular e itinerante, que saberes, imagens e significados têm sido construídos pelos professores e quais seriam as diferenças e semelhanças entre essas experiências. Parte-se da suposição de que o professor itinerante vivencia situações de interação e de produção de saberes diferentes das ocorridas com os professores que atuam no ensino regular. Neste, tais experiências se consolidam ao longo de um tempo escolar maior, e sob condições de trabalho e de organização pedagógica variadas e diferenciadas, dentre os sistemas de ensino vigentes. O Projeto Ensino Médio Itinerante, por reunir outras condições de trabalho e novas formas de estruturação da ação docente (sistema modular de ensino e itinerância em várias escolas e municípios), possibilitaria ao professor itinerante a oportunidade de incorporar saberes e vivências profissionais distintas das que objetivamente conheceria e subjetivamente assimilara.

Indaga-se pois: que imagens e percepções esses professores desenvolvem sobre a sua experiência profissional ao longo da sua participação no Ensino Médio Itinerante? Que saberes profissionais esses professores constroem a partir dessa

experiência ? Considerando que esses professores atuaram também no ensino médio regular até que ponto essa experiência assemelha-se , diferencia-se ou é transferível ?

Nesse contexto a presente pesquisa foi estruturada de maneira a alcançar os seguintes objetivos:

- 1) Identificar o professor do Ensino Médio Itinerante , e analisar o seu percurso profissional .
- 2) Apreender e analisar as percepções e imagens desses professores sobre a experiência como docentes no Projeto Ensino Médio Itinerante .
- 3) Identificar e analisar os saberes construídos a partir da experiência como professores no ensino regular e no ensino itinerante .
- 4) Examinar semelhanças e diferenças entre essas duas experiências docentes.

Procedimentos metodológicos

Ao se considerar que os professores possuem saberes, concepções e imagens sobre a docência , que influenciam o seu ser e o seu fazer pedagógico e que estas são construídas ao longo de um percurso escolar e profissional, privilegiou-se neste estudo a abordagem metodológica qualitativa, centrada na produção do discurso dos sujeitos pesquisados . É esta que melhor possibilita e privilegia a compreensão das experiências e ações a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação . Os dados qualitativos são designados por Bogdan (1994 p.16) como aqueles:

“ ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas .As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo , outrossim , formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (...) privilegiam , essencialmente , a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação , mas sem desconsiderar o espaço social onde esses atores sociais atuam e se interagem”. (Pág. 16)

Esta estratégia de investigação, segundo Nóvoa (1995 p.21), procura compreender as práticas pedagógicas a partir das descrições dos professores. Além desta característica, o estudo de narrativas possibilita também compreender como os professores explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas práticas profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver . As narrativas possibilitam, ainda, seguir espontaneamente a linha de pensamento e as experiências do entrevistado dentro do foco principal colocado pelo investigador sobre as questões abordadas, informando e opinando sobre o tema proposto . Dessa forma, nas entrevistas, procurou-se privilegiar as percepções dos professores sobre a atividade docente no ensino regular e no ensino itinerante e de como estas experiências se assemelham , se diferenciam ou são transferíveis .

A escolha dos professores itinerantes

Os critérios utilizados na seleção dos professores a serem entrevistados foram : ter sido ou ser professor no ensino regular ; ter mais de um ano de

experiência como professor no Projeto Ensino Médio itinerante ; ser habilitado para o magistério .

Para a escolha dos professores que participariam no estudo considerou-se , inicialmente, as sugestões de nomes fornecidas pela equipe técnica pedagógica da 22ª Superintendência Regional de Ensino. Esta informação foi oportuna uma vez que a maioria dos professores morava em municípios muito distantes geograficamente . A partir dessas sugestões, foi feita uma consulta às listas cadastrais desses professores nas escolas para localizar a cidade de origem e o telefone do professor . A seguir, foi estabelecido um contato com alguns diretores das escolas onde os professores trabalharam para se obter informações mais detalhadas sobre estes professores . Somente após a análise desse conjunto de informações foi definido um número inicial de professores, e estabelecidos os primeiros contatos por telefone . Nessa ocasião, o pesquisador se apresentava , explicava o trabalho e marcava uma primeira visita no sentido de viabilizar a participação na pesquisa . Foram contatados 08 (oito) professores e negociados com 06 (seis) a realização da entrevista.

OS PROCEDIMENTOS E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

a) A coleta de documentos

Foi feita inicialmente a coleta de vários documentos relacionados ao projeto Ensino Médio Itinerante, com a finalidade de compreender a sua organização, acompanhamento e resultados alcançados nos termos dos registros existentes . Foram coletados e consultados os seguintes documentos na 22ª Superintendência

Regional de Ensino : Resolução nº 9468 / 98 que institui e regulamenta a implantação do Projeto em regime de cooperação educacional entre Estado e municípios no Estado de Minas Gerais ; o quadro de organização dos circuitos , identificando municípios que participaram do projeto. São eles: Japonvar , Ninheiras, Santo Antônio do Retiro, Serranópolis, Berizal, Novorizonte, Gameleiras, Olhos D'água, Pai Pedro, Vargem Grande do Rio Pardo, Campo Azul, Catuti , Padre Carvalho, Fruta de Leite, Santa Cruz de Salinas, Montes Claros , São João do Pacuí , São João da Lagoa , Josenópolis , Verdelândia e Indaiabira . Por este quadro foi possível, também, identificar as escolas, disciplinas oferecidas, número de horas aulas e número de cargos a serem preenchidos pelos professores (anexo 3). Além desses, foram também consultados os relatórios dos professores sobre as atividades desenvolvidas nos módulos e boletins divulgando a classificação dos professores para fins de contratação . Na época da coleta dos dados , estavam 110 professores participando do projeto .

b) O questionário

Para a coleta dos dados, foi também elaborado e aplicado aos professores itinerantes um questionário de pesquisa, estruturado com 31 questões (anexo 1). Este questionário foi organizado em 4 (quatro) seções , contendo questões fechadas e abertas , a saber:

1) Aspectos pessoais , procurando caracterizar o professor em termos de sexo , raça , idade , estado civil , cidade de origem e composição familiar .

- 2) Nível de escolarização dos pais e familiares ,incluindo tipo de escola freqüentada, cursos realizados e nível de escolaridade dos irmãos e cônjuges .
- 3) A profissão do pai , mãe e familiares ,e a renda familiar .
- 4) A formação escolar e profissional , incluindo as instituições escolares onde o professor cursou o ensino fundamental , médio , graduação e pós graduação .

O questionário foi aplicado pessoalmente pelo pesquisador aos 06 professores escolhidos antes do início das entrevistas.

As condições de aplicação do questionário atenderam à disponibilidade de dia e horário dos professores , mediante consulta pessoal ou por telefone a cada um deles. O tempo médio de aplicação foi de 30 minutos .

Foi possível , a partir do questionário , conhecer os dados de identificação dos professores, nível de escolarização de seus pais e familiares , renda familiar, hábitos culturais e de lazer e percurso escolar dos entrevistados .

c) As entrevistas semi estruturadas

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores, a partir de um roteiro previamente preparado contendo questões abertas (anexo 3) Todos os professores demonstraram muito interesse e entusiasmo nessa participação, o que possibilitou a realização de gravações das entrevistas a partir do primeiro encontro . Estas foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2001 nos locais , horários e dias combinados com os professores. Quase todos os professores optaram pelo espaço da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), por acreditarem ser local neutro e livre de possíveis interferências .

Na primeira parte da entrevista , procurou-se encaminhar o diálogo para a questão do percurso acadêmico e profissional : a decisão de ser professor; a opção pelo curso de licenciatura; lembranças deste período; primeira experiência profissional como professor ; percepção sobre a docência no ensino regular; a formação continuada; a satisfação e a insatisfação com a atividade docente .

Na segunda parte da entrevista, tentou-se apreender as imagens e percepções sobre a atividade docente como itinerantes : a opção pela docência como itinerantes; prática do professor itinerante; a formação continuada no período em que atuavam como professores itinerantes; a satisfação e insatisfação com a atividade docente no ensino itinerante .

Na terceira parte da entrevista, os professores foram solicitados a estabelecer uma comparação entre a docência no ensino regular e a docência no ensino itinerante : semelhanças e diferenças ; dificuldades e positivities e o significado e sentido da docência após a experiência vivida como professor itinerante .

Durante o período da entrevista , chamou muito a atenção do pesquisador a disponibilidade e o desejo de falar dos professores sobre o trabalho como docentes e o que pensam sobre o ensino .

Parece que , mesmo convivendo com outros profissionais que atuam no ensino, são poucos os momentos destinados e organizados para troca de experiências entre os professores . Este fato contribuiu para que a entrevista se transformasse igualmente em um momento de desabafo, possibilitando que alguns aspectos, não contidos no roteiro da entrevista, ganhassem importância, alterando algumas questões iniciais . Dentre estes aspectos, destaca-se a ênfase

dada na análise sobre as dimensões administrativas e políticas do Projeto Ensino Médio Itinerante .

A organização e a análise dos dados coletados

Os dados e informações obtidos por meio dos documentos consultados , dos depoimentos dos professores e dos questionários aplicados foram inicialmente codificados e organizados em categorias de análise mais amplas . Estas foram posteriormente reorganizadas e agregadas de modo a separar exaustivamente os conteúdos de acordo com as informações que continham . Chegou-se, assim, às seguintes categorias de análise :

- 1 - Formação inicial ;
- 2- Escolha da profissão docente ;
- 3- Percepções e imagens sobre a docência no ensino regular;
- 4- Saberes inerentes à profissão docente no ensino regular;
- 5- A participação no Projeto Ensino Médio itinerante ;
- 6- Percepções e imagens sobre a docência no ensino itinerante ;
- 7- Saberes inerentes à profissão docente na itinerância ;
- 8- A administração do Projeto Ensino Médio itinerante ;
- 9- Relação entre a docência no ensino regular e ensino itinerante ;
- 10-Percepção sobre a docência após a experiência no Projeto Ensino Médio Itinerante .

A análise do conteúdo, segundo Berelson , é uma técnica de investigação que visa à descrição objetiva , sistemática do conteúdo manifesto da

comunicação, enquanto a análise do discurso se propõe a realizar leituras críticas e reflexivas que não reduzam o discurso a análises de aspectos puramente lingüísticos , mas que operem com representações e imagens que envolvem o princípio da diferença que está na base das relações de grupos sociais .

A utilização de três instrumentos de coleta de dados – questionário , análise de documentos e entrevistas – possibilitou compreender e apreender tanto os dados objetivos , quanto às percepções e imagens subjetivas , o que contribuiu enormemente para uma análise diversificada e aprofundada do objeto da pesquisa .

A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação se compõe de uma introdução e três capítulos . Na introdução analisamos alguns estudos que perscrutam as questões que envolvem o campo profissão e ação docente nas últimas décadas . Introduzimos, a seguir , as questões investigativas e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa .

No primeiro capítulo, localizamos o Projeto Ensino Médio Itinerante e apresentamos os professores estudados ,dando destaque à posição social e aos níveis de escolarização da família , à formação inicial, ao percurso escolar no ensino médio e superior e à escolha da carreira docente.

No segundo capítulo , são discutidas, num primeiro momento ,as imagens que os professores possuem sobre a atividade docente no ensino regular

considerando suas impressões , sentimentos e análises em relação a esse nível de ensino .

No terceiro capítulo, são analisadas as razões apresentadas pelos professores para o ingresso no Projeto Ensino Médio Itinerante e as imagens que possuem sobre essa modalidade de ensino .

Nas considerações finais , são sintetizadas alguns resultados da pesquisa , buscando oferecer pistas para futuros estudos sobre imagens e saberes dos professores que possuem diferentes experiências na docência .

1 O PROJETO ENSINO MÉDIO ITINERANTE E OS PROFESSORES ITINERANTES

1.1 O projeto Ensino Médio Itinerante

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96)² , a universalização do atendimento ao Ensino Médio não estava incluída entre as prioridades das políticas educacionais brasileiras, já que, ao longo do século XX, os esforços nacionais foram sendo direcionados para a democratização do Ensino Fundamental, visando garantir o acesso de todas as crianças de 7 aos 14 anos na escola .

A necessidade de expansão do Ensino Médio vai simultaneamente se firmando na sociedade brasileira paralelamente ao aumento do contingente de alunos egressos do ensino fundamental . O crescimento de matrículas no país , nesse nível de ensino , no período de 1985 a 1994, foi em média mais de 100% , gerando conseqüentemente uma demanda maior por escolas de ensino médio e por professores qualificados nas diversas áreas e disciplinas de formação nesse nível de ensino.

Além desse aspecto , vários fatores contribuíram para a expansão da oferta de ensino médio, dentre eles , a compreensão de que não é possível a participação social, política e produtiva dos indivíduos na sociedade sem, pelo menos, uma escolaridade básica e o entendimento de que para a formação profissional é necessária uma sólida base de educação geral . Coloca-se, assim, a importância da superação entre uma escola que ensine a pensar , por

² Lei nº 9.394 de 20/12/1996 Art 10 , VI , os Estados incubir - se ao de assegurar o ensino fundamental e oferecer , com prioridade , o ensino médio .

intermédio do domínio teórico – metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado , e uma escola que ensine a fazer , pela memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas , Kuenzer (2000)³.

Em algumas regiões do Estado, essa situação colocou os sistemas diante de duas questões centrais: 1ª) o baixo contingente de professores qualificados disponíveis no mercado de trabalho; 2ª) a necessidade de flexibilização nos critérios de contratação do corpo docente, provocando conseqüentemente a absorção desses sem as devidas habilitações acadêmicas e pedagógicas.

A partir de dados sobre as regiões do Brasil, Gatti (1997) mostra as disparidades nos índices de qualificação de professores do ensino médio entre as regiões do Brasil. Segundo a autora, as regiões Sul e Sudeste têm tido os melhores índices de professores com formação completa atuando no Ensino Médio. Segundo a autora:

“ Observa-se nestas regiões a melhor situação relacionada ao perfil de formação docente. Na região Sul e Sudeste, os percentuais de funções docentes exibindo licenciatura completa giram em torno de

³ Desde os anos 1930 até a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4 024) de 20 de dezembro de 1961 a existência de diferentes tipos de escolas para o ensino médio do país contribuiu para manter uma forte seletividade neste nível de ensino , e uma diferenciação na formação segundo os grupos sociais .Este fato contribuía para que alunos das camadas populares fossem encaminhados mais cedo para o trabalho e as camadas mais favorecidas continuassem uma trajetória escolar mais regular . Nos anos 1960 , a Lei 4024/61 reconheceu a legitimidade dos outros saberes além do acadêmico , integrando o ensino profissional ao sistema regular de ensino e estabelecendo a plena equiparação entre cursos profissionalizantes e propedêutico , para fins de prosseguimento de estudos .

Nos anos de 1970 , a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional , Lei 5692 de 11 /08/71 , propôs a substituição da dualidade do ensino médio ao estabelecer a profissionalização compulsória , sinalizando uma única trajetória para todos os alunos , mas as dificuldades de sua implantação acarretaram o seu fracasso . A sociedade resistiu à profissionalização obrigatória , o que provocou o estabelecimento da modalidade de educação geral nesse nível de ensino Lei 7044/82 Nunes (2002)

A atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394 de 20/12/96) define o ensino médio como o “aprofundamento e consolidação do ensino fundamental” . Com essa orientação , não mais se pretende “adestrar os trabalhadores em formas de fazer , mas exigem-se deles capacidades intelectuais que lhes permitem adequar-se a uma produção flexível e aos novos procedimentos de gerenciamento do trabalho”Nunes (2002 p.12)

79%. E dentro destas regiões, os Estados com taxas mais baixas são Espírito Santo (57,7%), Minas Gerais (68,7%) e Santa Catarina (64%)⁴.

Segundo a autora, no país, nos últimos 10 anos, o índice de professores atuando no Ensino Médio com licenciatura completa manteve-se em torno de 73%, com outro tipo de curso superior completo ou licenciatura incompleta, 15%; com formação de nível médio, 6%; e apenas com o ensino fundamental, 1%.

Apesar da região Sudeste apresentar um dos melhores índices de professores com habilitação, estes estão mais concentrados nas maiores cidades e acompanham o desenvolvimento do Ensino Superior e dos cursos de licenciatura nesta região. No Estado de Minas Gerais, só recentemente as regiões Norte e Noroeste estão tendo acesso a estes tipos de ensino, razão pela qual reúnem os maiores contingentes de professores leigos ou com pouca qualificação.

Além desta questão, a necessidade de professores nesta região foi sendo ampliada como consequência dos programas desenvolvidos pelos governos de Estado, visando, principalmente, à regularização do fluxo escolar do 1º grau.⁵

De forma semelhante, a crescente valorização da educação como condição necessária de empregabilidade nos tempos atuais tem contribuído para o crescimento da matrícula no Ensino Médio. O acesso à escolarização

⁴ Dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais informam que existem na rede estadual e nas redes municipais três mil quatrocentos e onze professores atuando no Ensino Médio que possuem no máximo o nível médio de escolaridade e dois mil trezentos e cinquenta e um professores com curso superior completo sem licenciatura. (anexo 4)

⁵ No ano de 1998 foi implantado o projeto Acertando o Passo (Ensino Fundamental 5ª a 8ª série) e Caminho da Cidadania (Ensino Médio) para regularizar o fluxo escolar, acelerando a certificação dos alunos acima de 15 e 18 anos, que ainda não tinham concluído o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Além desses projetos, são ampliados os cursos de educação de jovens e adultos oferecidos pelos Centros Educacionais de Educação Continuada – CESEC e o programa Telessalas de Minas, além dos exames de Suplência (supletivo) que garantem o certificado de conclusão de curso tanto para o Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio.

básica , incluindo nessa o ensino médio passa, assim, a integrar o conjunto de direitos à cidadania .

Estudos recentes mostram, no entanto, que, do universo de alunos que chegam ao ensino médio, destacam-se dois grupos distintos . Um grupo é formado pelos jovens que conseguem concluir a escola obrigatória na idade regular e que ambicionam uma carreira educacional mais longa. O outro grupo, inserido no mercado de trabalho, aspira à melhoria salarial e social e que, para isso, precisaria dominar conhecimentos e habilidades que lhe permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos em acelerada transformação , Nunes (2002) . Para a autora,

“No primeiro caso , são jovens que aspiram a melhores padrões de vida e de emprego . No segundo, são adultos ou jovens adultos , via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada . Estudantes que aspiram a trabalhar , trabalhadores que precisam estudar , a clientela do Ensino Médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto sócio-economicamente , pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais , até o presente , sub-representados nessa etapa de escolaridade” .(Nunes 2002 p.37)

É, portanto, dentro deste panorama, em que se acumulam uma maior demanda para o Ensino Médio, e um déficit acumulado de professores pouco habilitados nas regiões mais pobres do Estado de Minas Gerais, que o Governo vem formulando Políticas Educacionais específicas para reduzir o problema.

Em 1998, dentre estas políticas, foi instituído e regulamentado o Projeto Ensino Médio Itinerante implementado em regime de cooperação educacional entre o Estado e os Municípios de pequeno porte no norte de Minas Gerais.

A finalidade básica desse Projeto era implementar uma política de universalização de Ensino Médio e garantir o atendimento qualificado em todas as áreas curriculares (S.S.E. M.G. 1998). A sua implantação nos grupos de dois ou três municípios estava condicionada às seguintes características:

- I – inexistência da escola pública de Ensino Médio;
- II – existência da escola estadual de Ensino Fundamental, com espaço físico disponível para receber turmas de Ensino Médio e garantir o fluxo escolar;
- III – demanda local de vagas para 1ª série do Ensino Médio ou para as três séries desse nível de ensino;

A implementação do projeto pela S.E.E. M.G. aconteceu com o apoio da 22ª Secretaria Regional de Ensino, que atendia a 21 municípios no Norte de Minas Gerais. O Projeto Ensino Médio Itinerante foi organizado em oito circuitos ou roteiros de escolas por municípios onde os professores itinerantes se alternavam (Anexo III) . A seleção desses municípios e das escolas para a implantação do Projeto ficou sob a responsabilidade da Superintendência Regional de Ensino, juntamente com a Coordenação da Revisão do Ensino Médio – CREM . O projeto deveria ser instalado, preferencialmente, em escola estadual , podendo ser autorizado em escola municipal mediante convênio com município .

Na organização dos cursos implantados pelo projeto, adotou-se o Sistema Modular de Ensino , a ser desenvolvido pelos professores em regime de rodízio intermunicipal a partir da definição de um circuito integrado de escolas,

cujo quadro curricular e calendários únicos permitiam a alternância de conteúdos.

A carga horária prevista para o curso era igual à do Ensino Médio regular, ou seja, um mínimo de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos, ou quarenta semanas em cinco dias semanais, com duração de três anos letivos.

O desenvolvimento dos conteúdos curriculares era planejado por módulos trimestrais ou módulos semestrais, de acordo com o número de escolas integrantes do circuito. O horário escolar foi organizado em dois ou três módulos aula (100 a 150 minutos), objetivando favorecer o desenvolvimento de atividades diversificadas e aulas interativas.

O currículo das escolas foi também organizado segundo a abrangência das áreas de conhecimento que compõem a base comum nacional, desdobradas em disciplinas como : - Linguagens e Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Artes; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias : Biologia, Física, Química e Matemática ; Ciências Humanas e suas Tecnologias: História e Geografia.

A parte diversificada do currículo foi elaborada de forma a contemplar diferentes conteúdos para atender às especificidades dos alunos, diferentes e desiguais social e economicamente.

Por sua vez, observadas a base comum, as diretrizes curriculares nacionais e as normas complementares estaduais, competia ao corpo docente a elaboração dos programas e planos de curso com a participação do Diretor da escola. Esses programas e planejamentos deveriam, também, contemplar as características da região, as demandas da comunidade local, as características e

necessidades do alunado e a capacidade da escola no que diz respeito a recursos humanos , espaço físico e equipamentos .

Também era de competência do professor a elaboração de relatório de avaliação do curso, indicando os conteúdos (conceitos , habilidades , atitudes) trabalhados, bem como os resultados alcançados, fazendo-se as recomendações relativas à continuidade do curso no módulo subsequente ,para que, no início de cada módulo, os professores responsáveis pelas disciplinas pudessem utilizá-los como referência para seu planejamento de curso .

Ao longo do desenvolvimento do projeto não foi prevista a estratégia de formação continuada para os professores itinerantes,como, também, sequer haviam sido disponibilizadas equipes pedagógicas de apoio, ou material específico de suporte para os alunos e professores.

A avaliação da aprendizagem do aluno era feita a partir do exame dos documentos e registros existentes acerca de seu desempenho em situações escolares diversificadas , e, também, através dos depoimentos dos membros do Conselho de Classe . Assim, esperava-se , ao final de cada módulo, o domínio dos conceitos e habilidades básicas trabalhadas nas diferentes disciplinas , além de evidências de crescimento na direção das atitudes e habilidades gerais definidas pelos professores e equipes das escolas .

No entanto, o aluno que não apresentasse o desenvolvimento mínimo exigido, ao final de cada módulo, realizava estudos suplementares, quando esses conteúdos fossem novamente oferecidos , garantindo –se o atendimento a suas necessidades, conforme orientação do conselho de classe . Neste sentido, as decisões sobre a evolução da trajetória escolar do aluno – avanço,

aceleração, recuperação, suplementação, aproveitamento de estudo e reclassificação - ficavam a cargo do conselho de classe.

Nos termos do Parecer nº 1132/97 do Conselho Estadual de Educação, exigia-se um mínimo de 75% da frequência escolar ao final de cada período. Aquele aluno, que por diferentes razões não alcançasse esse teto, era submetido à avaliação para fins de reclassificação, tendo em vista o prosseguimento de seus estudos .

De modo geral, os aspectos que mais se destacavam nesse projeto eram o sistema modular de ensino e a alternância dos professores nos municípios integrantes do circuito que este sistema possibilitava.

Young (2000), ao comentar sobre a experiência de modularização do currículo na Inglaterra, afirma que no currículo secundário este sistema teve dois objetivos. Inicialmente, serviu de base para outros currículos e para a aprovação de novos tipos de ensino que vinham sendo planejados e que não se enquadravam dentro das divisões do currículo tradicionalmente existentes. Em segundo lugar, a avaliação realizada ao final de cada módulo, possibilitava uma relação mais direta com as aprendizagens dos estudantes e, assim, mostrava-se mais conclusiva na elevação do desempenho do que as formas convencionais de avaliação final. (Young , 2000 p. 123) .

Porém, Young observa que as experiências de modularização da década de 80 estavam ligadas ao fato de “oferecer acesso aos estudantes que haviam sido excluídos pelos itinerários mais convencionais . Assim, a modularização veio a ser encarada como própria para estudantes menos dotados e , portanto , associada a um afrouxamento dos padrões”. (Young , 2000 p. 124)

No entanto, adverte o autor, que parece não haver nada intrínseco à modularização que a vincule aos programas de baixos padrões de ensino . Entretanto, destaca dois aspectos que podem favorecer este tipo de situação. O primeiro, é a negligência em relação ao processo de ensino aprendizagem e , o segundo , a tendência a desvalorizar a formação profissional dos professores .

O sistema modular, sendo uma abordagem centrada no aluno, faz do estudante os “administradores de seu próprio aprendizado, exigindo um feedback constante para a melhoria de suas próprias estratégias de aprendizagem”(Young, 128) . Tais especificidades da modularização demandam, assim, dos professores , uma atualização no uso das novas pedagogias de apoio inerentes a esse sistema e uma prática profissional de outro tipo .

1.2 PROFESSORES ITINERANTES

A apresentação dos professores itinerantes torna-se necessária, neste estudo, uma vez que a escolha de uma carreira e o desenvolvimento profissional de professores têm sido freqüentemente apontados como decorrentes de uma configuração de fatores que combinam circunstâncias, expectativas e estratégias pessoais, familiares , investimentos e oportunidades. Segundo Cavaco (1991 p. 178), estas situações são “linhas de força” em geral , observadas nas trajetórias de inúmeros professores .

Os professores itinerantes desta pesquisa são, em sua maioria, oriundos da cidade de Montes Claros ou de cidades circunvizinhas, situadas ao Norte do Estado de Minas Gerais . Símbolo das grandes disparidades sociais que

caracterizam o Nordeste brasileiro , essa região tem o município de Montes Claros como pólo de desenvolvimento cultural e econômico de uma área que abrange mais de dois milhões de habitantes , constituída pelos 51 municípios do polígono das secas , que se estende pelos vales do Jequitinhonha e Urucuia até a divisa com a Bahia , representando cerca de 30% do território mineiro .A influência cultural e econômica de Montes Claros na região é reforçada pela recente oferta do ensino superior tanto na rede pública como na particular . A região que um dia dependeu exclusivamente da agricultura e viveu na era da Sudene um período áureo de industrialização , mesmo que efêmero , hoje está se transformando em um centro acadêmico . Na região, as desigualdades sociais e econômicas entre as cidades continuam acentuadas. Há cidades , como Pai Pedro (uma das cidades onde o Projeto Ensino Médio Itinerante foi desenvolvido) , com índice de Desenvolvimento Humano mais baixo do que os cantões miseráveis da África sub-saariana .

Mesmo assim, a região pode contar com a sua história através da forte preservação da cultura local, como as festas, hábitos alimentares, crendices etc. São raízes que ainda se perpetuam como marcas do povo norte-mineiro .

Prevalecem entre os professores entrevistados, o sexo masculino a raça branca e uma faixa etária entre 31 e 35 anos, constituindo, assim, um grupo relativamente jovem. Metade desses professores é formada por pessoas casadas, um é divorciado e dois são solteiros .

Em média, estes professores possuem seis anos de experiência no magistério, mas já haviam tido alguma experiência profissional antes do ingresso na docência , sobretudo como comerciante , balconista , técnico de

programação e controle de produção , chefe de faturamento e professor de academia .

Esses professores provêm principalmente de famílias cujo nível de escolaridade não ultrapassou o Ensino Fundamental , tanto para os pais , como as mães. Essas são menos escolarizadas do que os pais , já que metade delas não ultrapassou os 04 primeiros anos de escolaridade . Os pais desses professores , ao longo de suas vidas , exerceram funções que não exigiam elevada escolaridade , tais como , comerciante , caminhoneiro e taxista .Dentre as mães, predomina o exercício de funções como costureira , dona de casa e professora .

O nível de escolaridade dos cônjuges dos professores itinerantes é mais longo que a de seus pais , já que todos possuem o ensino médio e exercem funções como professor , funcionário público ou atividade como autônomo .

Dentre os irmãos dos professores , metade deles concluiu apenas o ensino médio e a outra metade obteve o diploma de ensino superior . As ocupações dos irmãos dos docentes variam entre professores , comerciantes , funcionários públicos, técnico em contabilidade , motorista , metalúrgico e supervisor de automóveis .

Este conjunto de características indica que esses professores itinerantes possuem suas raízes principalmente nos setores menos favorecidos das camadas médias e populares do norte de Minas Gerais , o que explica, em parte, as limitações da vida familiar no que se refere às atividades culturais e de lazer , já que, quando crianças e adolescentes, freqüentaram principalmente as festas típicas da região, cinemas , viagens a municípios e passeios à área rural próximos à suas moradias .

A leitura de jornal e revistas prevalece entre os professores como as fontes mais freqüentes de informações , seguida pela televisão , rádio e internet .

Embora os professores ainda não tenham acesso a todos os meios de comunicação, percebem-se formas de organização social e de sociabilidade entre eles pela participação em atividades promovidas por ONGS , sindicatos e associações .

A renda familiar dos professores estudados situa-se entre nove a doze salários mínimos e a participação deles no orçamento familiar varia entre 20% a 100% .Vale destacar que para manter esta média salarial , os professores trabalham , em geral , de dois a três expedientes , o que tem dificultado os seus próprios investimentos na profissão .

1.2.1 Percurso escolar dos professores estudados

Predominam entre os docentes entrevistados, os que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas estadual , seguidos daqueles que estudaram em escola particular e em escola pública federal . A freqüência desses professores à escola se deu, tanto no turno diurno quanto noturno. e em cursos tais como científico, técnico em agropecuária , técnico em contabilidade e magistério .

A opção dos professores pelo ensino público, no turno noturno e para cursos técnicos, pressupõe a crença no valor do tipo de formação profissional, como facilitador de melhor aceitação no mercado de trabalho por parte das camadas populares . A escolha do ensino público e do turno noturno persiste entre os professores ao longo de sua formação acadêmica, seja na

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES - ou na Universidade Federal de Minas Gerais - U.F.M.G . Apenas um professor frequentou e estudou na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas .

A preferência pelos cursos se dividiu entre aqueles da área de Ciências Humanas (Letras e História); Ciências Exatas (Matemática, Ciências Físicas e Biológicas , Engenharia/Ciência da Computação) e Ciências Sociais (Ciências Sociais) .

Após o término da graduação, todos os professores fizeram o curso de pós-graduação Lato- sensu –especialização na UNIMONTES, na Faculdade de São Luiz , na UNIGRANRIO e Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral. Um dos professores, na época da pesquisa, ainda não havia concluído o curso.

Os professores entrevistados pertencem, como se pode observar , às camadas da população cujo nível de escolaridade foi aumentando progressivamente a cada geração . Embora seus pais não tenham concluído o Ensino Fundamental , eles chegaram à pós-graduação Lato-sensu .A diferença entre o nível de escolarização dos pais e a de seus filhos revela, por parte daqueles, a valorização e o investimento na educação escolar como condição para se obter mobilidade social e vantagens econômicas .

Segundo Bourdieu (1998) ,os membros das camadas médias ascendentes se definem em função das chances objetivas localizadas no futuro , que perseguem acrescentando aos seus recursos de capital econômico e cultural , recursos morais . Suas disposições ou habitus tendem a reproduzir não a posição da qual são o produto, mas o sentido da trajetória individual e coletiva .

“Mais precisamente , as disposições frente ao futuro e , por consequência , as estratégias de reprodução dependem não só da posição sincronicamente definida da classe e do indivíduo na classe, mas do sentido da trajetória coletiva do grupo do qual faz parte o indivíduo ou o grupo e , secundariamente , do sentido da trajetória particular a um indivíduo ou a um grupo englobado em relação à trajetória do grupo englobante .”(Bourdieu, 1998, p. 101)

1.2.2 Formação inicial: graduação e licenciatura

Nas últimas décadas , as discussões indicam que a ação docente precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e prolonga por todos os momentos de exercício profissional, incluindo as oportunidades de novos cursos e programas de formação continuada .

Nesta perspectiva, a formação inicial tem se destacado por poder possibilitar ao professor a apropriação de saberes básicos e necessários ao ato de ensinar, para além do domínio específico de conteúdos disciplinares. Mais recentemente, a ênfase na formação tem recaído sobre as denominadas competências profissionais. Segundo Baillauquês (2001, p.57) estas competências compreendem : as competências ligadas à vida da classe, e que exigem a administração do tempo escolar, bem como a utilização de recursos e atividades variadas; as competências relacionadas à relação com os alunos e suas particularidades, abrangendo o saber ensinar, a interação professor aluno e a utilização de metodologias diversas ; as competências ligadas às disciplinas ensinadas, que envolvem o domínio dos conteúdos disciplinares , a capacidade

de ensinar e planejar de acordo com os saberes já dominados pelos alunos ; e , finalmente, as competências inerentes à pessoa do professor, compreendendo o “saber ser e o saber tornar-se do professor reflexivo sobre sua própria ação e sobre sua própria conduta”, Baillauquês (2001 p. 58) .

Para a autora, tais competências não são apenas adquiridas em cursos teóricos e espaços práticos mas, são construídas igualmente pela apropriação de situações em que escolhas epistemológicas possam ser reformuladas , padronizadas, experimentadas e analisadas .

Entretanto, o ensino por competências tem sido criticado em relação ao seu caráter instrumental, por serem as competências colocadas como centrais no processo ensino-aprendizagem . Pensar a educação como formação humana pressupõe o trabalho com os valores éticos, a sensibilidade, a criatividade e o espírito crítico. Nesse sentido ,o trabalho do professor e do aluno não pode ser reduzido à posse de uma série de competências (Souza , 2002) .

Integram, também, à prática docente , problemas , dificuldades , conflitos e contradições que fazem os professores se sentirem limitados e impotentes para agir . Ao mesmo tempo, espera-se que eles demonstrem compreensão quanto as diferenças derivadas da cultura, da comunidade , da linguagem , da família , do gênero, dentre outros fatores que compõem as experiências pessoais. Esses aspectos tornam-se ainda mais importantes quando relacionados com as demandas educacionais brasileiras e , em especial , com aqueles alunos que , por diversas razões , possuem trajetória escolar irregular .

Entretanto, esses conhecimentos, competências e habilidades, indicados como essenciais para o exercício da docência, têm sido parcialmente desenvolvidos durante o período de formação inicial .

Freqüentemente, as licenciaturas são organizadas de maneira a separar as disciplinas de conteúdo pedagógico das disciplinas teóricas e das disciplinas práticas .

No relato dos professores sobre o curso superior freqüentado , a licenciatura é lembrada como tendo sido importante para a formação inicial. Referem-se pouco aos conteúdos e disciplinas curriculares, mas reclamam da dissociação entre a teoria discutida na licenciatura e a prática nas escolas. Enfatizam que o conhecimento existente nos currículos escolares produz uma visão fragmentada do real , desvinculada de um contexto histórico e distanciada da realidade na qual o aluno vive. Citam fatos e situações do cotidiano escolar onde é possível perceber que eles têm a consciência de que não foram e não estão bem preparados para a docência .

“Na licenciatura o aluno só tem uma leve idéia sobre a docência. Eu acho que a faculdade tem de sair da sala de aula e entrar numa sala de aula. Tem de estar mais presente no dia- a- dia. A realidade é totalmente diferente. Você saber lidar com o aluno na sala de aula ...situação que você não vê na faculdade . É, por exemplo , o que fazer com o aluno que está no Ensino Médio e não sabe ler nem escrever ? Como ser polivalente ? As disciplinas que dão suporte pedagógico são superficiais”. (prof. 1)

“A Universidade tem de passar uma formação mais realista da sala de aula para os alunos . É passar a realidade nua e crua da situação porque, hoje, a Universidade trabalha numa linha de conhecimento que na maioria das vezes fica fora da realidade”. (prof.5)

“Um aspecto negativo da licenciatura é que não ensinam realmente o que acontece na prática . É muito aquém da realidade” .(prof. 3)

A crítica que estes docentes fazem à formação inicial recebida na Universidade se aprofunda ao serem confrontados com os problemas e dificuldades pedagógicas que emergem na sala de aula e no cotidiano escolar . Na tentativa de superá-los, recorrem a alguns recursos que, segundo eles, foram sendo apreendidos e incorporados ao longo de sua experiência docente , uma vez que a formação recebida é considerada como “distante da realidade”.

Analisando as diferentes questões que envolvem os cursos de licenciatura no país, principalmente os modelos de formação docente, Pereira (1999) ressalta que, apesar de a formação docente estar em discussão nas academias nos últimos 30 anos e do significativo aumento da investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, principalmente a partir da década de 90 , o modelo de licenciatura que existe permanece , desde sua origem , sem alterações significativas .

As licenciaturas foram criadas nos anos 30 , nas antigas Faculdades de Filosofia, quando se colocava a necessidade da regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Nos cursos de licenciatura previa-se a oferta de disciplinas de conteúdo pelos departamentos específicos durante os 3 primeiros anos . Seguia-se, então, a oferta de disciplinas de natureza pedagógica, por um ano, pelas Faculdades ou Departamentos de Educação .

Este modelo de licenciatura é referenciado na literatura educacional como apoiado numa racionalidade técnica , e propõe que a formação do professor se desenvolva por meio de um conjunto de disciplinas que integram um campo específico de conhecimento, a que se seguem as disciplinas do campo pedagógico que irão fornecer as bases para a prática docente. Em seguida exige-se o período de estágio supervisionado onde acreditava -se que o aluno

deveria aplicar ou transferir tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações de sala de aula .

Segundo Pereira, os currículos de formação de professores baseados nesse modelo mostram-se “inadequados à realidade da prática profissional docente”. Gomes (1998) ressalta que os principais problemas de tais cursos são: a separação entre a teoria e a prática na preparação profissional , a prioridade dada à formação teórica na disciplina ou área específica de conhecimento em detrimento da formação prática e da teoria pedagógica, e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio . Outro equívoco consistiria em acreditar que “para ser bom professor , basta de ter o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar” (Pereira 1999 p.112).

Assim neste modelo, as disciplinas de conteúdo específico articulam-se pouco com as disciplinas de natureza pedagógica e o contato do futuro professor com a realidade escolar continua acontecendo, com mais freqüência, apenas nos momentos finais dos cursos, e de maneira pouco integrada, com a formação teórica prévia (Pereira 1998) .

Contrapondo-se a essa concepção de formação docente alguns autores tem sugerido um modelo que se fundamenta numa racionalidade prática . Neste , “o professor ganha mais autonomia em sua ação pedagógica, pois reflete, toma decisões e cria situações que respondam de forma mais adequada às condições concretas que enfrenta . A atividade docente é entendida como um fenômeno complexo , singular , instável e carregado de incertezas e conflitos de valores”. Assim, a prática deixa de ser apenas o lugar da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico para se tornar, também, um espaço de criação e

reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados .

Neste modelo, as propostas curriculares elaboradas privilegiam a prática docente como o eixo da preparação do professor. Assim, o contato com a prática docente se coloca desde os primeiros momentos do curso de formação. Os blocos de formação não se apresentam separados e acoplados, mas concomitantes e articulados .Os conteúdos das disciplinas são integrados em situações da prática e possibilitam aos futuros professores experimentar soluções para os problemas. (Libâneo , Pimenta , 1999)

Acredita-se que essa articulação do conhecimento científico com o pedagógico,pode vir a reduzir os problemas e dificuldades sentidas pelos professores em relação à teoria e à prática, como os apontados nos depoimentos dos professores .

Em outro estudo , Carbonneu e Hétu (2001) , partindo de situações em que os alunos analisam a pertinência do ensino que eles receberam na universidade, levantam a hipótese de que uma formação profissional, que privilegie a análise e a compreensão teórica, contribui para “retardar a percepção do trabalho pedagógico, encorajando uma leitura fragmentada das situações”. Neste sentido, o desenvolvimento de esquemas de análise pedagógica seria o reflexo de uma maturidade profissional . Para os autores ,

“Depois de um certo tempo de prática, o saber acadêmico torna-se o segundo, enquanto a prática profissional torna-se o primeiro na conduta empreendida pelo profissional para continuar a construir sua competência . Além disto , nessa perspectiva , o saber acadêmico privilegiado na

formação é aquele resultante da reflexão sobre a ação da qual são obtidos leis e princípios, ou seja , um saber estreitamente associado à intervenção”.(pg. 66)

Nesta perspectiva, o domínio da teoria e prática está relacionado, principalmente, com a experiência docente, e esta definiria a possibilidade de o professor relacionar e adequar o conteúdo de ensino com as necessidades dos alunos . Assim, a associação da teoria e prática seria resultante de um processo ou percurso profissional, e não de uma formação inicial .

No entanto, o suposto de que todo conhecimento válido deve nessa formação ser traduzível na prática do professor, reduz muito as possibilidades desse professor se envolver em discussões teóricas que não estejam orientadas para um fim imediato. Considerando que nem todo conhecimento teórico precisa estar necessariamente orientado para a prática escolar imediata, uma formação docente não necessita se restringir apenas às questões que envolvem a sala de aula e a escola. Neste sentido , estes cursos podem garantir uma “formação sólida, preocupada não só com os aspectos imediatos da vida escolar, mas também com as outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea , Miranda (2000) acredita que sem teoria, não há emancipação .

1.2.3 A escolha da profissão docente

Vários estudos têm procurado entender as múltiplas nuances presentes na escolha da profissão docente . Tal escolha tem sido permeada por influências das condições histórico -culturais , pela posição social e econômica, do grupo

familiar e também por significados, imagens e sentidos atribuídos ao magistério pela sociedade .

Entre os estudos que analisam as razões para o ingresso no magistério, Loureiro(1997 :145) sustenta que a opção pela carreira docente é justificada pelos professores por dois tipos de razões: as “ativas e passivas”. As primeiras reúnem os motivos vocacionais referidos como : “sempre ter sonhado ser professor, gostar da profissão e vocação” . O segundo tipo, refere-se aos professores que se deixam envolver na profissão, abrangendo tanto a entrada na docência, a partir do “ingresso por percurso”, como, uma entrada “forçada” pelo curso superior freqüentado. Neste caso, Loureiro não localiza nas justificativas dos professores fatores econômicos como determinantes na escolha da profissão docente . Essa ausência é interpretada pela autora como resultante dos seguintes fatos:

“os enunciados (narrativas) terem sido produzidos de forma espontânea pelos entrevistados ; a profissão de professor não ter oferecido atrativos suficientemente fortes , em termos de condições econômicas e de trabalho para incentivar o ingresso neste ramo de trabalho ; a possível tendência para os sujeitos valorizarem , ainda que de forma inconsciente , os motivos associados a um certo dom indispensável ao exercício da função docente , encarada como missão” (pg. 145)

Ao contrário das conclusões apresentadas pela autora acima referida ,as razões apresentadas pelos professores pesquisados para a escolha da profissão docente, são atribuídas principalmente ao acaso,às circunstâncias e ao limite de oportunidades de trabalho na região onde residem .

“Eu trabalhava como gerente de supermercado e fui convidado a dar umas aulas.” (prof. 2)

“Eu acho que foi mais o acaso. Não houve nenhum fator determinante.” (prof. 3)

“É uma experiência (docência) muito enriquecedora. Nos ajuda a conhecer melhor os problemas. Quando eu comecei a trabalhar no magistério não foi uma motivação direta, mas por uma questão de circunstâncias. Eu analisei o contexto sócio- econômico da região. Na licenciatura, como eu já tinha embasamento, uma vez que estava fazendo o curso, acabei unindo interesse às oportunidades para trabalhar no magistério.” (prof.5)

Além dessas razões, um professor atribui a sua opção ao que Loureiro denomina de “ingresso por percurso”, ou seja, o curso superior freqüentado, ao mesmo tempo que limitou as possibilidades de trabalho o conduziu para esta escolha,

“A princípio eu não tinha a intenção de ser professora. Tanto que lá em casa, todos fizeram magistério e eu fui a única a fazer científico. O que me levou a enveredar para o magistério foi exatamente a minha formação. A partir do momento que eu optei por fazer o curso de História é que eu decidi ser professora. (prof. 6)

Um outro professor justificou seu ingresso na docência por razões financeiras e gosto pessoal por uma área de conhecimento.

“Foi casualidade. Não tinha a intenção de ser professora. Eu queria ser dentista. Mas, quando eu terminei o magistério, por

questões financeiras , meus pais me incentivaram a fazer outro curso , desde que eu me identificasse com ele . Como sempre gostei de matemática , tentei Matemática . Meus pais gostaram . A escolha do curso os agradou.” (prof.4)

Diferente das razões anteriores apontadas , outro professor justifica sua opção pelo magistério por ver na docência a possibilidade de exercer liderança .

“Eu sempre tive disponibilidade para ensinar , de trabalhar com grupos, lidar com mais gente. Eu nunca parei para pensar porque eu sou professor...eu acho que eu nasci para liderar.” (prof 1)

Percebe-se nesses depoimentos que o acaso da escolha da profissão docente está entremeado com outras explicações. Aquilo que, a princípio, pareceu ser uma decisão aleatória mostra-se entremeada por fatores históricos e sócio-culturais. Porém, os professores (exceto dois) parecem ter certa dificuldade de relacionar a opção pelo magistério às suas condições sócio-culturais e ao percurso escolar .

Segundo Bourdieu (1998:8) , as condições objetivas de um determinado segmento social tem a força de orientar escolhas e atitudes específicas frente à escolarização e profissão , pois as expectativas e possibilidades de ascensão social através da escola obedecem a probabilidades estatísticas já incorporadas, de acordo com o grupo a que as pessoas pertencem . Ocorre, assim, uma interiorização das condições objetivas , levando as pessoas a crerem numa naturalização e numa escolha , independente da situação objetiva em que operam tais escolhas .

Assim, poderíamos afirmar que a opção pela docência fazia parte das possibilidades objetivas das famílias dos professores sendo fortemente influenciadas pelas probabilidades concretas , ou seja , das oportunidades reais existentes , em termos profissionais no meio social onde viviam .

2 A EXPERIÊNCIA DOCENTE E OS SIGNIFICADOS, IMAGENS E SABERES CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO REGULAR

Neste capítulo serão analisados os significados e sentidos que os professores itinerantes constroem sobre a sua experiência como docentes no ensino médio regular . Esses sentidos e significados dão sustentação às práticas cotidianas e marcam as escolhas e opções que o professor faz quanto às atividades de ensino, as relações com os alunos e às posturas frente ao trabalho a ser desenvolvido . Vários autores têm demonstrado que a ação docente não é resultado apenas de conhecimentos e saberes adquiridos por ocasião da formação inicial ou continuada, mas que se organiza também a partir de vivências e experiências do cotidiano dos professores, possibilitando uma compreensão multifacetada e um conhecimento sobre a profissão . São os significados que dão sentido às práticas cotidianas e marcam as escolhas e opções que o professor faz quanto as estratégias, as relações com os alunos e as posturas frente ao trabalho a ser desenvolvido . Assim, os significados e sentidos constituem o pano de fundo do contexto no qual o professor decide diante de situações específicas e definem tanto o seu pensamento quanto sua ação (Pacheco , 1995).

Esses significados nascem no cotidiano e é para o cotidiano que , por meio das interações , regressam e se manifestam, aí introduzindo necessidades que estimulam novos significados , novamente programando o cotidiano . É no fazer de todos os dias que surgem, se modificam ou desaparecem idéias , atos e relações .

Desse modo ,as ações e as práticas dos professores são orientadas por significados a respeito de um determinado problema e pelos sentidos sobre as diversas questões colocadas no fazer diário . Esses sentidos manifestam-se na prática docente, constituindo uma modalidade de conhecimento que contribui para a explicação, apreensão e condução da realidade .

Na esfera social e histórica, os significados acerca do que é ser professor na sociedade manifestam-se no cotidiano escolar, tornando - o como um espaço orientado por tais representações . Desse modo, orientam, além da prática docente , as aspirações frente à carreira. Partindo desta análise, Ferreira (1999) questiona a sacralização da representação do professor considerando que o espaço sagrado, enquanto lugar social que o professor ocupou, está relacionado à sua história , às decisões sobre a escolha da profissão docente e ao papel que ele desempenha e ou desempenhou na sociedade .

Ele argumenta que “ após mais de dois séculos identificando no padre o professor, a sociedade vincula um personagem à outra e sente dificuldade em distinguí-la. O magistério tem assim sua origem no sacerdócio e, ao relacionar a imagem do professor ao santo ou ao sacerdote, a idéia do sacrifício e da doação, é atrelada à figura do professor .

A vocação também é freqüentemente apontada por vários estudos como principal justificativa para a opção pelo magistério . Para Néri (1996), a imagem da docência como vocação aparece sempre relacionada com motivações apresentadas para a escolha e permanência no magistério e, se exprime no dom, no gosto, no caráter social da profissão .

2.1 A experiência docente no ensino médio regular

Nos depoimentos dos professores, o magistério no ensino regular é percebido como uma atividade de caráter missionário e vocacionado. No início da carreira, acreditavam que os profissionais que atuavam na escola deveriam ter vocação e compromisso com a educação. Tal crença tem sido também contraditoriamente utilizada por diferentes autores para justificar tanto a ausência, como o comprometimento no magistério. Essa dúvida, de forma semelhante, se manifesta também nos depoimentos abaixo.

“Eu sempre tive comigo que o papel do professor é ensinar, é orientar. A primeira missão do professor é, antes de ensinar o conteúdo, ensinar a vida, é ensinar cidadania. É levar o aluno a um desenvolvimento pessoal.” (prof. 6)

“Eu acreditava que todo mundo que estava na escola tinha sua vocação e investia na profissão. Quando eu comecei a perceber que nenhum professor investia... os professores, na sala de aula, jogam temas difíceis... eles cospem nos alunos. Outra coisa que eu não gostei é que eles fazem mil e um projetos mas não querem saber dos resultados.” (prof. 1)

De forma análoga, um dos professores acreditava que a sociedade deveria atribuir à docência um status de nobreza em reconhecimento ao papel que o professor desempenha na transformação social e na educação dos jovens para a cidadania.

“Eu imaginava que trabalhar no magistério era uma coisa nobre. Eu achava que o trabalho era reconhecido pela sociedade porque

o professor ensina e forma cidadãos. E, conseqüentemente, essa profissão seria amplamente apoiada...” (prof. 5)

Neste caso, a importância atribuída à aprovação social da profissão docente é associada à imagem do professor como alguém que contribui positivamente para a sociedade por ser um estudioso e erudito. Difere assim de outros profissionais, portadores de diploma universitário e que atuam em outras áreas, e funções que não exigem qualificação superior, Néri (1996).

Em oposição a essa imagem, um professor fala do desencanto com a profissão e dos limites inerentes a essa atividade:

“Eu acreditava que podia mudar a cabeça das pessoas. Mas com o tempo você percebe que nem sempre isso acontece. Não seria você (professor) que poderia mudar, mas vários fatores que contribuem para que as pessoas mudem”(prof. 3)

Outro aspecto a se destacar nos depoimentos dos professores é o distanciamento entre as imagens mais proféticas sobre a docência, construídas no início da carreira, e as dificuldades presentes nas experiências vividas no cotidiano escolar:

“O professor, hoje, lida com situações muito difíceis. Você entra na sala de aula e vai encontrar alunos que têm problemas com a família. O professor tenta resolver problemas que a própria família do aluno não consegue....por isso eu acredito que o papel do professor é mais sofrido do que no passado porque a sociedade não consegue resolver certas coisas. ...Hoje o professor preocupa mais com o aluno ... procura realmente passar para o aluno aquilo que ele sabe. Dar a ele (aluno) pelo menos a condição de compreender o meio em que vive. A própria legislação educacional

mudou muito , principalmente em relação ao professor e ao aluno. Antigamente os professores tinham mais apoio das instituições.”(prof.5)

Em todos esses depoimentos existe uma diferença entre o que os professores imaginavam ser a docência (profissão socialmente reconhecida , profissão missionária ,professores responsáveis e competentes), e o que eles vivenciam nas escolas regulares. Esta diferença de significados e sentidos é discutida por Baillauquès (1998) ao analisar as representações sobre a docência. A autora conclui que a diferença entre as percepções iniciais dos professores sobre a docência e a realidade encontrada nas escolas pode ser atribuída “à tomada de consciência sobre a complexidade de um ofício que se acreditava e se desejava que fosse fácil.” (p. 41)

Tomando como referência a análise da autora acima , percebe-se que esses professores não fazem nenhuma referência a outros aspectos da docência, como formação pedagógica, formação continuada, carreira docente e condições salariais.

Demonstram também, além de um discurso pouco alentador, maior consciência sobre a situação político- social da escola, bem como, sobre os profissionais nela envolvidos. Percebem que a atividade docente teve sua função educativa ampliada e vivenciam o fato da profissão perder status social . Neste sentido, a função docente define-se mais pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deva dar respostas , as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica , (Sacristam 1992: 67).

Esteve (1995 :103) relaciona o aumento das exigências das funções docentes e da sua desvalorização social, ao crescimento das contradições no

exercício da docência. Para o autor , o professor é freqüentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio instável em vários campos . Neste sentido , espera-se que o professor *“desempenhe um papel de amigo , de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno , o que é incompatível com as funções seletivas e avaliadoras que também lhe pertencem”* .

Os professores falam também da inviabilidade da escola regular centralizar sua prática educacional apenas nos profissionais que nela atuam, ou seja, professores , funcionários e equipe pedagógica. Acreditam que a descentralização da prática educacional possibilita, também à escola, incorporar as experiências de vida dos alunos e da comunidade a que atende, aproximando-a da cultura local e de seus moradores.

Nas narrativas desses professores percebe – se, igualmente, a consciência da necessidade de novas formas de prática docente, embora reconheçam estarem um pouco perdidos e descrentes com a atual situação das escolas onde atuam .

“Parece que a escola está um pouco descrente . Parece que o aluno está mais perdido.O professor vem tentando tornar as aulas mais significativas... a sociedade está apontando uma nova escola. Uma escola que respeite e insira na sala de aula as experiências do aluno. E o professor está caminhando atrás disso .Então eu acredito que nós estamos adaptando , mudando , na medida que a própria sociedade esta apontando esta escola .E o professor , eu acho que neste momento ,ele está adaptando mesmo . Ele está buscando . Porque a forma que ele foi trabalhado , se ele insistir em trabalhar , ele está perdido. Os próprios alunos apontam isso pra gente.” (prof. 2)

Os professores acreditam ainda que existem profissionais no ensino médio regular que não se sentem responsáveis pela aprendizagem dos alunos, por não acreditarem nos programas oficiais para a educação e por terem uma percepção de seu papel e de sua ação pedagógica diferente daquela proposta nesses documentos. Buscam, assim, no conteúdo do seu trabalho, um espaço de resistência, imprimindo um sentido mais político à sua atividade docente:

“ Abre a porteira que o povo tem que passar, sabendo ou não .O que é principal na docência hoje é a estatística..O aluno tem que ser aprovado sabendo ou não.Isso significa que eu (governo) estou dando assistência para o pessoal. E o povo ignorante....mas eu esqueço disso quando estou dentro da sala de aula . Eu tento modificar isso.”(prof. 1)

Esta atitude de contestação política não se manifesta porém de forma tão presente entre os professores , pois alguns percebem às estruturas sociais como exercendo amplo controle sobre as pessoas, não identificando-as como agentes de transformação social . Assim, os professores contraditoriamente afirmam que tanto podem se submeter às regras e serem a elas submissos, como podem se apresentar como sujeitos mais participativos nos processos de transformação da escola e da sociedade .

“O professor está se deixando levar pela aula , pelo sistema . Ele se sente muito massacrado pelo governo. Então , inconscientemente , em sala de aula , muitos professores como forma de descontar do Estado, se deixam levar. Mas ,a partir do momento que ele percebe as dificuldades, eu acredito que ele poderia ser mais produtivo , mais participativo .Hoje, compreendo que tem muitas coisas que influenciam o ensino; o governo , a administração , a equipe pedagógica , os docentes. ” (prof. 3)

Os professores compreendem ainda que a formação profissional recebida não pode ser reduzida aos cursos de formação inicial, mas que deve se prolongar ao longo de todos os momentos da vida profissional, por meio de ações de formação continuada .

“O professor está muito vago. Principalmente naqueles municípios novos e distantes . Os professores não tem contato com as atividades que os levem à permanente atualização . Se eles não procurarem , não buscarem ...porque hoje a educação está buscando coisas novas e tem professor que não inova , e os alunos têm cobrado isso do professor .Eu acho que o interesse hoje do professor é pelo lado financeiro .”(prof.4)

Este depoimento, além de revelar a consciência da necessidade e da importância de uma formação continuada pelos professores , denuncia a falta de iniciativa de ações públicas concretas destinadas à capacitação de professores que atuam no Ensino Médio, principalmente para aqueles geograficamente dispersos e distantes dos maiores centros urbanos, onde supõe-se que o professor tenha mais oportunidades para se atualizar e aperfeiçoar .

Segundo Carrolo (1997), as ambigüidades presentes nos depoimentos dos professores, quanto ao seu papel profissional e quanto à consciência do valor social da profissão, aumentam os riscos de descaracterização da profissão por serem, em parte, provenientes da: *“progressiva incompreensão e ausência de reconhecimento social da função docente”* que resultaria da imprevisibilidade quanto ao papel e funções que terão os professores nas sociedades do futuro ;

da *“indefinição institucional da escola em nível organizativo e pedagógico , a par da proliferação de papéis exigidos ao professor”* que resultaria da indefinição do papel da escola na sociedade, contribuindo para que os professores e alunos se sintam perdidos , sem saberem o que são , para onde vão , o que fazem e devem fazer ” e da *“deficiente percepção por parte dos professores quanto à sua profissão”* que resultaria das incertezas da atividade docente e de sua ação junto aos alunos e afetando a percepção e o reconhecimento da sua profissão pela sociedade .

Apesar da diversidade de aspectos apontados pelos professores e, considerando o contexto de desvalorização social e de baixos salários , chama a nossa atenção o fato de apenas um dos professores pesquisados ter abordado o aspecto político da profissão . Este dado dá sustentação à imagem que os professores possuem sobre o magistério como sacerdócio , e que por ser uma atividade de grande valor social, necessariamente não precisaria ter o reconhecimento financeiro .

A ausência de uma maior participação e consciência política dos professores também foi apontada por Cunha (1997), que declarou se surpreender quando identificou tais situações . Para ela ;

“Surpreendente encontrar estas posições.Os professores “demonstram a possibilidade de ainda separar o pedagógico do político . Parece que a visão positivista que nos ensinou a ver na escola , em seu interior o pedagógico e fora dela - nas causas , efeitos e resultados da escolaridade – o político , ainda é presente em nós”. (p.102)

2.2 Saberes inerentes à profissão docente no ensino regular

Dentre os vários estudos que discutem os saberes inerentes à profissão docente vem se destacando aqueles que revelam que os professores articulam um conjunto de características que lhes possibilita transformar, adequar e reestruturar as situações de constante mudança colocadas pela prática .

No Brasil destacam-se trabalhos como os de Patto (1990) , Kramer e André (1984) , Mello (1982), Cunha (1989) entre outros . Estes Lançam o olhar sobre o interior da escola, mostrando, na fragmentação do cotidiano escolar , as práticas e os processos que os professores constroem no dia -a -dia da rotina escolar .

Perrenould (2000), discutindo os traços semânticos associados à noção de saber relacionados aos professores, entende que este saber se desenvolve no horizonte do outro e em vista dele, ou seja, “ uma atividade discursiva que consiste em tentar validar, com o auxílio de argumentos, operações discursivas (lógicas , retóricas , dialéticas etc.) e lingüísticas, uma proposição e uma ação . Nesta análise, o saber implica sempre outro, ou seja, “ é justamente uma construção coletiva de natureza lingüística resultante de discussões, de intercâmbios discursivos entre seres sociais”.(p.185)

Néri (1996) procurou compreender os modos como os professores vivenciam e representam o processo de trabalho docente em seu cotidiano, entendendo-o “como construção de experiências singulares, que podem ser identificadas a partir dos valores, das trajetórias dos sujeitos e que são interpretadas pelos professores, dando-lhes significado” .(p.72)

Assim, o saber docente é um saber plural, composto de vários saberes com os quais os professores mantêm diferentes relações (Ambrosetti ,2001) . Esses saberes, ao longo do exercício profissional, vão se transformando em estruturas de pensar e agir . São saberes que se transformam em crenças comuns e acabam influenciando e determinando as ações e decisões dos professores . Nesta perspectiva, uma leitura sobre o professor implica pensar a forma de ele estruturar e organizar seu mundo profissional . Assim, o que o professor pensa sobre a docência, bem como, as imagens e saberes construídos na prática diária, influenciam e determinam a sua conduta docente .

No entanto, as opções que o professor faz, suas decisões e ações se desenvolvem, também, de acordo com os movimentos, dele e do grupo, de acordo com o que é válido para eles. Essa validade é o componente afetivo do pensamento e do saber cotidiano. Muitos dos saberes que os professores constroem são frutos de uma escolha baseada em valores que dão sentidos a estes saberes (Silva 2000).

Também para Cunha (1989.p 159), a idéia de bom professor “é variável entre as pessoas porque contém em si a expressão de um valor” .O momento vivido pelas instituições escolares “determina , em algum grau , a situação do aluno . Esta situação cria necessidades e o professor que responde a elas tem maior probabilidade de ser considerado o melhor” .

Nos depoimentos dos professores sobre a sua atuação e seus saberes no ensino regular, destacam-se as dificuldades teóricas e práticas que sentem , as necessidades dos alunos e a realidade concreta em que vivem .

“Eu acho que o bom professor é aquele dinâmico .O aluno hoje só gosta do professor se ele for dinâmico .É o professor que fala o que os alunos estão vivendo fora da escola. O grande pecado é que, às vezes, nós estamos falando de assuntos que estão longe da realidade dos alunos... Nós estamos um pouco desprovidos desse conhecimento teórico sobre o processo ensino aprendizagem. Nós temos conhecimento do conteúdo (disciplina específica) . Mas, como passar? Qual metodologia? Eu acho que é aí que nós temos um pouco de dificuldade.” (professor 2)

“O professor, hoje, precisa ter criatividade .É fazer com que o ensino não seja uma carga pesada. O professor tem que ter domínio do conteúdo e da sala...é um método. Existem aulas que os alunos nem imaginam o que estão aprendendo e acham que tudo não passa de uma brincadeira . Mas você vai olhar, houve aprendizagem . Isso é a técnica do professor.”(prof. 1)

A boa formação teórica e prática é o aspecto que se destaca nesses depoimentos além da dificuldade que parecem possuir na transposição didática dos conteúdos .

Os professores pesquisados destacam, também, as qualidades pessoais como ser paciente, ser bem humorado, ser dinâmico e gostar de ensinar ao mesmo tempo que reafirmam as qualidades ou dons naturais como sendo inerentes e essenciais ao ofício do professor.

“Primeiro ele (professor) tem que gostar daquilo que ele faz e ter vocação também .Além disso , de gostar , de ter vocação e formação , o professor tem que ter conteúdo.” (prof.6)

“O professor precisa gostar . Se ele está trabalhando só por questões financeiras , ele não vai trabalhar bem. Outro aspecto é que ele precisa estar sempre aperfeiçoado , atualizado.” (prof.4)

Vê-se que as imagens sobre a profissão docente no ensino regular trazem para o debate o espaço da sala de aula, os aspectos pessoais, subjetivos, afetivos e técnicos do ofício do professor e do processo ensino aprendizagem. Estas demonstram que os professores têm uma tendência real de gostar de seu trabalho, o que também havia sido constatado por Néri (1996) em seu estudo, quando afirma que os professores justificam a sua permanência no magistério por este ser um trabalho essencialmente positivo, no qual “sem gostar não se é professor”. (p. 79)

2.3 As imagens, sentimentos e reflexões sobre o ensino regular

Estudos recentes têm evidenciado que a atuação do professor em sala de aula é condicionada pelo desenvolvimento profissional (formação inicial, formação continuada, carreira etc), pelo desenvolvimento organizacional(espaço físico e social em que o professor vive e atua como profissional) e pelo desenvolvimento pessoal (pensamento, emoções, crenças, valores, concepções, utopias...). Este último aspecto vem se constituindo como importante fonte para a compreensão das análises sobre o que os professores fazem, de sua ação docente e sobre os vários aspectos que influenciam o ensino.

Neste sentido, as visões de mundo e crenças dos professores são vistas como parte integrante de uma cultura profissional. Constituem o pano de fundo para as decisões tomadas diante de situações específicas e que podem influenciar tanto o pensamento quanto a ação dos professores (Pacheco, 1995).

Loureiro (1997), ao analisar o desenvolvimento da carreira dos professores, conclui que, dentre os fatores de insatisfação ou aspectos negativos citados pelos professores, destacam-se **os fatores institucionais** –fatores extrínsecos- como: as políticas públicas relacionadas aos docentes , o sistema de formação continuada, o sistema de avaliação docente e o plano de carreira ; as condições de trabalho, destacando-se, ainda, o elevado número de alunos por turma, e a sobrecarga de tarefas e horários ; **e os fatores econômicos** como os salários insatisfatórios e injustos comparados com o de outras profissões com habilitações acadêmicas semelhantes ; **e os fatores pedagógicos e sociais como o** desinteresse e apatia dos alunos e, por último , **a** desvalorização social dos professores, e o comportamento dos sindicatos e da própria classe dos professores .

Além desses, Loureiro destaca os fatores de satisfação, nos quais inclui os **fatores pessoais**. Para ela, esses são os mais recompensados na profissão docente, pois conferem “sentido de realização pessoal e profissional”, ou seja, fatores intrínsecos – construídos sobretudo no relacionamento com os alunos . Neste sentido, o comportamento e as atitudes dos professores são mais ou menos intensamente influenciados em função da prevalência destes fatores e do tipo de instituição onde atua .

Nos depoimentos coletados , percebe-se que os professores abordaram alguns fatores que consideram fontes de satisfação no ensino regular, destacando dentre eles, o trabalho pedagógico e a relação professor aluno .

“ No ensino regular, eu planejo mas mudo o caminho de acordo com o desenvolvimento e aceitação da turma.”(prof. 1)

“No ensino regular, você traça metas e objetivos a longo prazo...”(prof.2)

”No ensino regular, você tem um convívio melhor com os alunos na própria sala de aula , no grupo de amigos dos alunos , na família.”(prof.5)

Estes depoimentos trazem várias informações relevantes sobre a experiência destes professores no ensino médio regular. Indicam, à primeira vista, a tentativa de se criar, a partir da convivência com os alunos e grupos sociais ampliados, estratégias didáticas mais voltadas para as necessidades e interesses dos alunos .

Outro aspecto a ser destacado é que os professores procuram conhecer os seus alunos e percebem a importância desse conhecimento como fonte de informação para o seu trabalho .

Um professor refere-se, assim, ao saber construído na própria experiência, enquanto docente no ensino médio regular :

“Como professor do ensino regular, você tem um amadurecimento profissional onde a cada momento você vivencia situações diferentes. Estas situações diferentes te levam a amadurecer junto com os alunos . E o aluno adquire confiança no professor ...o professor acaba se tornando um parceiro”.. (prof. 5)

Para este professor, a docência no ensino médio regular possibilita a construção de saberes específicos a partir do seu trabalho cotidiano destacando-se dentre esses, a relação de confiança e de parceria que emerge das situações que ambos vivenciam. Neste sentido , os saberes nascem da experiência e são por ela validados . Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), esses saberes

incorporam – se à “vivencia individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.(p 220) São construídos a partir das dificuldades e limites que as situações concretas apresentam e que, mesmo não sendo passíveis de definições acabadas, podem ser incorporadas como disposições duradouras desenvolvendo o habitus que lhe permite agir de forma mais adequada diante de futuras dificuldades da própria profissão .⁶

Esses saberes , desenvolvidos a partir da própria prática ,também permitem ao professor avaliar a própria atuação e detectar nas condições em que seu trabalho acontece, os limites e as decisões a tomar, desde aquelas mais pragmáticas , até as que envolvem aspectos morais . (Guarnieri , 2000) Além disso, é a partir da prática e das condições por ela impostas que o professor avalia tanto a formação acadêmica , quanto a formação continuada .

Em síntese, os professores investigados acentuam os aspectos das relações sociais e pedagógicas, como fatores de maior satisfação no ensino regular .

Quanto as fontes que provocam mais insatisfação nesse ensino, os professores enfatizam as condições cotidianas de trabalho , destacando a jornada diária do professor e a rotatividade nas unidades de ensino .

“No ensino regular o professor deveria ter tempo para atendimento individual aos alunos que apresentassem mais dificuldades .Os próprios alunos cobram isso da gente . Nós que temos dois cargos, em três turnos , infelizmente, não dá para atender .Mas, mesmo assim, a gente oferece o sábado e o domingo para tirar algumas dificuldades.” (prof. 4)

⁶ Para os autores esses habitus podem se fixar num estilo de ensinar , em macetes da profissão ou mesmo em traços da personalidade profissional . Expressam ,então um saber ser e um saber fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano .(p. 228)⁶

“O aspecto negativo é que o professor pode estar aqui este ano e, no ano seguinte, não estar .Foi por isso que eu voltei para trabalhar em Pai Pedro .Eu dei aula lá no ano passado e estou este ano de novo . Eles estão me conhecendo. Conhecendo meu sistema de trabalho.”(prof. 1)

A carga horária de trabalho faz com que o professor tenha uma atuação mais individualizada , fragmentada e isolada em espaços e tempos definidos .

Ainda que os professores tenham enfatizado a ausência de condições que favoreçam ao trabalho docente , demonstram preocupação com a ação docente e a aprendizagem dos alunos. Falam dos conflitos e questões relacionadas ao seu próprio processo de formação acadêmica, suas concepções de ensino aprendizagem e as demandas postas pelo sistema educacional .

“O aspecto negativo do ensino regular é que nós demoramos muito a tomar pé da situação. Trabalhamos conteúdo pelo conteúdo. Acho que nós ficamos muito tempo batendo na tecla da memorização . Até criamos um desestímulo para o aluno nos estudos...Nós temos ainda uma grande parcela de professores que trabalham só em cima da memória. Acho que a memória é importante. Nós temos que memorizar, sim. Mas eu acho que o pensar, a compreensão , a busca de saídas para determinadas situações está mais evidente nas escolas .”(prof. 2)

Ao selecionar os conteúdos básicos nós temos dificuldades . O que eu vou falar para um aluno de uma comunidade distante , tão carente ? Eu fico pensando na Matemática. Numa função logarítmica? Qual a relação que vamos tratar? Isto é um grande desafio . Fico pensando ; que sentido tem esse conteúdo na vida deles ?

Os professores demonstram ainda grande preocupação com o futuro profissional dos alunos, pois entendem que o atual currículo do Ensino Médio não prepara o aluno para o mercado de trabalho e que a maioria não terá acesso ao ensino superior . Porém, parecem desconhecer a finalidade e objetivos do Ensino Médio definidos na nova legislação (Lei de Diretrizes e Bases , 1996), que enfatiza o compromisso de-se educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com ética e autonomia intelectual .

“O Ensino Médio não está voltado para o mercado de trabalho. Ele está voltado para a continuidade dos estudos .Deveriam existir disciplinas profissionalizantes no currículo para dar oportunidade para eles se inserirem no mercado de trabalho. ...Eles não têm perspectivas nenhuma de trabalho .”(prof.5)

“Eu gostaria que os alunos tivessem oportunidade de aplicar o que aprenderam e dar continuidade nos estudos...infelizmente , nestes municípios, o maior empregador é a prefeitura , e elas não têm como absorver estes alunos.”(prof. 6)

Possivelmente, para os professores ,a obtenção de um diploma autoriza o acesso a um posto correspondente (Bourdieu e Baltansky 1975). No entanto , num mercado caracterizado por altos índices de desemprego e pela ausência de postos de trabalho para os novos ingressantes na população economicamente ativa , não basta possuir estudo para obter garantia e melhoria da qualidade de vida . A necessidade de uma qualificação básica que permita ao trabalhador apropriar-se mais facilmente dos conhecimentos necessários à utilização das novas tecnologias de produção tem sido colocada como uma exigência cada vez

mais presente. Porém, para estes professores, diante do meio social e das condições materiais que os cercam, a crença na escola como um espaço de formação e de inserção sócio- cultural e econômica é colocada em dúvidas se não até mesmo negada .

Os professores descrevem ainda como desafio para o trabalho docente no ensino regular , os limites e diferenças na formação básica dos alunos para a aprendizagem, e a sua desmotivação em relação ao conhecimento e à escola , demonstrando-se particularmente incomodados por estes fatores.

“O maior desafio para o professor é aquele aluno que chega e diz: eu não sei nada professor. E você precisa mudar o aluno, e fazer com que ele acredite e pense de forma positiva.” (prof. 1)

“A pior coisa é você trabalhar com alunos desmotivados , desligados. O aluno está muito obrigado a estar em sala de aula , a ter o 2º grau ... ele está mais interessado em ter nota, ter diploma, do que aprender.”(prof. 5)

“O maior desafio é ensinar. Porque a dificuldade do aluno hoje é geral. Tanto na cidade grande como na pequena . Eu acho que este fato é consequência do Ensino Fundamental estar sendo trabalhado em ciclos . Eles não reprovam os alunos . Eles estão levando os alunos sem aprender nada . Então, quando chegam no Ensino Medio a dificuldade nossa é imensa em trabalhar com esses alunos.”(prof. 4)

“Ensinar. Tem-se dado ao aluno uma liberdade que infelizmente ele não está preparado para viver com ela... como o sistema não exige uma determinada cobrança ... por mais que a gente tente esclarecer para os alunos , eles não entendem...eles não se sentem na responsabilidade de dedicar aos estudos .” (prof.6)

Estes depoimentos indicam que , com a implantação dos ciclos e a ausência de mecanismos de controle e punição dos alunos , os professores não “conseguem ainda , instituir uma autoridade sustentada em outro mecanismo regulador dos comportamentos e da aprendizagem”Glória (2002, p 12) . Porém , percebem que a sua ação em sala de aula pode contribuir para a compreensão e apropriação dos conhecimentos formais , e até mesmo dar novo alento à própria motivação dos alunos , embora algumas dificuldades persistam.

“A minha maior dificuldade é transpor o conteúdo para a realidade dos alunos. E aí eu fico pensando , eu vou trabalhar isso pra quê? Se eu não consigo fazer isso ter significado. E aí eu fico debatendo com estas questões . Porque eu acho que só tem sentido se este conteúdo fizer um elo com a vida dele(aluno) lá fora. Por exemplo: quando eu vou trabalhar fungos eu enxergo totalmente na vida deles quando eu falo da decomposição da cachaça que eles fabricam . E a aula fica interessante . Todos participam porque eu consigo fazer uma ligação com a vida deles lá fora . Quando eu vou trabalhar organelas citoplasmáticas eu já tenho dificuldade . Talvez seja uma dificuldade minha . Eu ainda não enxerguei como transpor isso. ”(prof.2)

A fala desse professor revela a sua capacidade de encarar as situações como um desafio a ser enfrentado e superado e, neste caso, a impossibilidade de conviver com o fracasso do aluno e de si mesmo parece ser um elemento desencadeador de mudança . Reconhecer que não sabe fazer, ou que deveria fazer diferente, expressa a responsabilidade social e pessoal do professor com o seu trabalho .

Em síntese , os professores entrevistados revelam-se preocupados com as questões que envolvem o processo ensino - aprendizagem , as suas condições de trabalho e as dificuldades para a sua atualização e desenvolvimento profissional.

No próximo capítulo serão analisados os significados e sentidos construídos pelos professores sobre o ensino itinerante , bem como as fontes de satisfação e insatisfação sentidas por eles nessa modalidade de ensino.

3 A EXPERIÊNCIA DOCENTE E OS SIGNIFICADOS , IMAGENS E SABERES CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO ITINERANTE

Neste capítulo serão analisados os saberes ,significados e sentidos que os professores constroem ao longo de sua atuação no Projeto Ensino Médio Itinerante. Serão destacadas a percepção dos professores sobre a administração e política do projeto Ensino Médio Itinerante e as imagens dos professores sobre o que é ser professor no ensino itinerante, os fatores que mais valorizam e os que consideram problemáticos nesta modalidade de ensino . Discute-se ainda as mudanças na percepção dos professores sobre o magistério, a partir da experiência no projeto Ensino Médio Itinerante.

3.1 A opção pelo Ensino Médio Itinerante

Dentre os motivos enumerados pelos professores para o ingresso no Projeto Ensino Médio Itinerante, destaca-se a falta de oportunidade de trabalho no magistério nas grandes cidades, agravada pela grande concorrência que enfrentam pelas oportunidades de trabalho que surgem no campo educacional na região no Norte de Minas. Por exemplo :

“Você sabe que a questão do emprego é uma questão que não podemos fugir dela. Eu não tinha conseguido um contrato no ensino regular e fiquei sabendo do projeto. Coloquei minha documentação e fui convidado”. (prof. 2)

“Foi pela concorrência. Falta de vagas . Eu solteira . Encaminhei meu processo para a Superintendência Regional de Ensino e fui chamada.” (prof. 5)

“O que me levou a ingressar no itinerante foi que eu tinha pouco tempo de serviço. O projeto estava começando... a Superintendência Regional de Ensino abriu as inscrições e eu concorri à vaga.” (prof. 6)

“A minha opção pelo itinerante foi pela falta de oportunidade naquela época para conseguir aulas em Montes Claros e pela oportunidade em obter uma experiência como professor itinerante.” (prof. 4)

Nestes depoimentos, os professores demonstram ter clareza dos motivos que influenciaram em suas escolhas profissionais, em relação ao Projeto Ensino Médio Itinerante.

3.2 O Projeto Ensino Médio Itinerante na percepção dos professores

Relembrando o momento de entrada no Projeto Ensino Médio Itinerante, os professores relatam como se sentiram despreparados para o trabalho como docentes itinerantes .Afirmaram não conhecer a proposta do projeto e que as informações recebidas por meio da Superintendência Regional de Ensino, órgão representante da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais , eram referentes aos municípios em que iriam atuar e sobre o tempo de permanência de cada professor nos municípios ;

“Nós não conhecíamos o projeto. Nunca tínhamos ouvido falar nele. Não passaram (Superintendência Regional de Ensino) nada além da mudança de município e do tempo em cada um A gente não tinha nenhuma idéia.” (prof.4)

Ressaltavam também ausência de um projeto pedagógico e de material de apoio específico que pudessem subsidiar o trabalho docente e auxiliá-los na condução da aprendizagem dos alunos .

“Nós não recebemos nenhum documento. Inclusive, nós, professores, é que acabamos montando. Levantamos o que era básico e relevante dentro de cada série e elaboramos o plano de curso. Não recebemos nenhuma orientação.... não existe nenhum tipo de material ...as escolas com bibliotecas precárias ...não tem recurso , não tem fonte de pesquisa.” (prof. 2)

“No itinerante o apoio da escola é mais limitado porque as escolas não dispõem de uma infra estrutura igual a das escolas do ensino regular.”(prof. 5)

Cabe ressaltar que a resolução que instituiu e regulamentava a implantação do projeto, definia ser de competência dos professores a elaboração dos programas e planos de curso , com a participação do diretor da escola⁷ . No entanto , parece que os professores e os diretores não estavam suficientemente preparados para esta atividade , pois não possuíam nenhuma experiência com a modularização e os diretores estavam implantando, pela primeira vez, este nível

⁷ Art. 10 – As programações de curso referentes aos conteúdos curriculares terão como referência o Programa de Inovação Curricular e Capacitação Docente para professores do Ensino Médio .

Parágrafo único – Compete ao corpo docente a elaboração dos programas , planos de curso , com a participação do Diretor da Escola .

e tipo de ensino nas escolas que administravam, o que provavelmente dificultava a sua participação.

As dificuldades nas relações entre professores e diretores se manifestavam também no processo de avaliação dos docentes . Os professores declaram que esta avaliação, embora realizada pelo diretor da escola, estava centralizada na Superintendência Regional de Ensino, responsável pela administração geral do projeto .

“Os diretores faziam (avaliação), mas não era passada pra gente. Era extremamente secreto . Eles faziam e passavam pra Superintendência . Tanto é que alguns (professores) eram solicitados por algumas escolas e outros não.” (prof. 1)

“Na verdade eu sabia que existia essa tal de avaliação. Existia, sim. Só que não era passada pra mim.” (prof.5)

“existe a avaliação. Está na Superintendência” ...(prof.3)

“De concreto não. Oficialmente não chegou até a mim. Mas eu sei que deve ter acontecido porque volta e meia a equipe da Superintendência comentava. E , quando eles iam contratar novamente o professor no início do ano, eles falavam : aconteceu isso, que não era para ter acontecido.”(pro.6)

Segundo Pacheco (1999 ; 199) ,a avaliação docente é uma necessidade institucional, profissional e pessoal, que se reporta, respectivamente, ao sistema, à escola e ao professor . Assim, deve considerar e apoiar-se na participação do professor, na construção dos critérios de avaliação, na diversidade dos agentes avaliadores, na utilização de vários instrumentos de coleta de dados e na dimensão formadora da avaliação . Neste sentido, a avaliação pode contribuir

para a construção da profissionalidade do docente, e só se justifica institucionalmente se *“resultar numa melhoria substantiva da sua ação e se lhe impuser parâmetros definidos de responsabilidade partilhada na comunidade , na escola e na sala de aula”*. Ainda segundo o autor, o professor não pode ser avaliado apenas administrativamente, mas deve fazer parte da sua avaliação , o seu desempenho com os alunos , a sua colaboração com seus pares e, também, o seu envolvimento no projeto educativo e nos projetos curriculares . Desta forma, a avaliação do professor deveria partir da ciência deste sobre o que se espera do seu desempenho e também os critérios da avaliação

No entanto, a maneira como os administradores do projeto (diretores e equipe técnica da Superintendência Regional de Ensino) conduziram este processo, mostra a função centralizadora de suas ações, pois negaram aos professores as informações sobre que aspectos da ação docente estariam sendo avaliados , o objetivo da avaliação e, também , como o processo era conduzido. Os professores itinerantes não foram ouvidos, perdeu-se a oportunidade de se utilizar essa avaliação como uma contribuição para a melhoria da ação daqueles profissionais, e em benefício da administração desse programa .

Outro aspecto enfatizado pelos professores itinerantes foi a dificuldade na realização de uma formação continuada, pois, ao trabalhar no projeto Ensino Médio Itinerante, se viam impedidos de participar nos cursos, seminários, palestras etc., fora do município onde atuaram, durante o período letivo .Como a carga horária dos cursos estava organizada por módulos, eles não tinham como repor as aulas ou serem substituídos, uma vez que, nas escolas, não havia outros profissionais habilitados. Acreditam também que, por ficarem pouco

tempo em cada escola, faltava interesse e empenho dos diretores para que eles participassem dessas atividades .

“Todo o tempo houve(atividades de formação), mas toda vez que o convite chegava na escola já tinha passado da época. Chegava atrasado. Também eu fico pensando: será que o diretor vai querer que este professor saia uma semana para fazer curso, já que ele vai ficar ali apenas três meses?.” (prof. 1)

“Nós não podíamos fazer curso. Eu falo isso porque surgiu um curso de 40 horas em Montes Claros e eu fui me inscrever. Fui chegando e a inspetora disse: o pessoal do itinerante não pode participar destes cursos porque as aulas são sobrecarregadas semanalmente. Então o professor do projeto itinerante não tem direito a fazer cursos.” (prof. 4)

Os professores percebiam, assim , as contradições entre as formas de gestão e de coordenação do projeto, com o que era proposto no projeto e as condições materiais e institucionais para sua realização.

3.3 Primeiras imagens sobre a docência no Projeto Ensino Médio Itinerante

Ao ingressar no Projeto Ensino Médio Itinerante os docentes possuíam expectativas diferentes se comparadas com a docência no Ensino regular. Acreditavam que a organização da carga horária em módulos de ensino inviabilizaria a aprendizagem dos alunos.

“Eu imaginava que no projeto as aulas eram muito corridas, que não dava tempo para trabalhar.” (prof.2)

“Quando me falaram que eu tinha que trabalhar com um programa anual , no período de 3 meses , no primeiro momento eu fiquei assustado . Me assustou muito .Eu pensava que a organização da carga horária era inviável.”(prof. 3)

Acreditavam ainda que, como o tempo de convívio com os alunos seria reduzido, dispensaria estabelecer uma relação mais próxima e mais afetiva com os estudantes, como se espera que aconteça no ensino regular.

“Eu achava que era só passar conteúdo para os alunos. Que não tinha estes porém, afetividade , relacionamento etc.” (prof.3)

“Eu achava que não funcionava. Que as cabeças das pessoas não iam acompanhar. O aluno do interior é mais lento, mais acomodado. A minha expectativa era que, com apenas três meses de aula, eles não entenderiam o porque e para que dos conteúdos.” (prof.1) .

Os professores se mostravam igualmente inseguros sobre os possíveis resultados do Projeto Ensino Médio Itinerante, mas as dúvidas mais frequentes estavam relacionadas à capacidade de aprendizagem dos alunos, à sua origem sócio-cultural e a relação destes com o conhecimento escolar .

Pode-se supor que os professores, por exercerem uma experiência docente em pequenos municípios não acreditavam que os alunos , pela origem

sócio cultural, apresentassem as mesmas possibilidades de aprendizagem e de adaptação, se comparados aos alunos das grandes cidades .

Tais dúvidas e preocupações, no entanto, fazem parte de um universo muito mais amplo de professores e vem sendo objeto de estudos e pesquisas já por várias décadas .

Forquim (1995) , ao discutir as desigualdades de sucesso escolar e origem social, nos lembra que a compreensão das relações entre professores e alunos pode esclarecer a questão das desigualdades de sucesso escolar segundo a origem social . O autor , a partir de pesquisas que apontam influência da origem social nas expectativas e atitudes dos professores, apresenta as seguintes análises :

“Os conselhos , prescrições ou predições dos professores no que diz respeito à orientação escolar dos alunos não só levam em consideração as aptidões ou desempenho efetivo , mas também a origem social.”

“O desempenho tende a ser superestimado quando os professores sabem (ou julgam saber) que os alunos pertencem a um meio social elevado , enquanto o dos outros é subestimado.”⁸

“A predição pelo professor do desempenho do aluno tende a influenciar não só a avaliação que faz a seu respeito , mas também, de forma ainda mais paradoxal , o próprio desempenho ; neste caso , uma expectativa positiva pode ter um efeito favorável , enquanto a antecipação do fracasso pode ter como efeito contribuir para provocá-lo.” (p:120)

⁸ O autor cita pesquisa de Portoís 1978 , mostrando que dois grupos de alunos da mesma origem social obtêm notas significativamente diferentes de seus examinadores se estes julgam estar tratando com dois grupos socialmente afastados um do outro .

De forma semelhante, Bourdieu e Champagne (1992), analisando a trajetória escolar de alunos oriundos de famílias culturalmente desfavorecidas, chamam a atenção para as novas formas de desigualdade escolar que a escola vem instaurando e que denominam de “práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas”.(p. 140)

As baixas expectativas dos professores sobre as potencialidades dos alunos decorriam, também, da falta de informação sobre o Projeto e da ausência de um projeto pedagógico que explicasse de maneira detalhada aos professores as formas de participação, planejamento, execução e avaliação do desenvolvimento dos alunos.

3.4 O saber- fazer inerente à docência itinerante

3.4.1 Aspectos positivos ressaltados

Ao analisar o que os professores apontam como aspectos importantes para atuação como itinerantes, permitiu-se compreender as suas percepções e imagens sobre o seu trabalho nesse programa. Essa análise permitiu também compreender as formas de enfrentamento que esses professores encontraram para as situações que vivenciaram no dia- a –dia, bem como o que pensavam e faziam diante do que se propunha no projeto .

A partir da experiência como itinerantes ,os professores enfatizam que a preparação profissional é condição para a realização de um bom trabalho , mas destacam, principalmente , as relações afetivas e a amizade como condições

para ensinar e aprender ,e a importância de se conhecer os alunos como fonte de informação para o seu trabalho :

“O relacionamento é fator primordial porque o professor vai ficar por um período curto. Se ele não entrosar com a turma, ele não vai ficar nem conhecendo os alunos.É fator primordial conhecer a cultura local, conhecer a realidade ... e tem as competências necessárias , de domínio de conteúdo ...ele tem de estar atento ao grupo de alunos com quem vai trabalhar , porque tem aluno que fica no canto e passa despercebido , o professor tem que estar atento para isso ”... (prof.2)

“Tem que ser profissional e amigo. Tem que ser profissional porque tem que fazer um trabalho bem feito e ser amigo porque tem que dialogar com os alunos.” (prof.5)

“ O professor precisa estar preparado profissionalmente.Não pode existir muita distância entre os professores e os alunos , porque são meninos muito carentes afetivamente...então a primeira coisa é ser amigo dos alunos. Depois saber trabalhar com as dificuldades dos alunos.”(prof. 4)

“O professor tem que procurar ouvir o aluno , porque ele é um pouco mais carente. Para o aluno é muito importante estar falando para o professor .É preciso ter uma relação harmoniosa com o aluno.”(prof.6)

A ênfase dada pelos entrevistados à necessidade de uma relação sustentada pelo conhecimento e pelo respeito aos alunos revela a capacidade para compreender as particularidades desses alunos e as respectivas comunidades nos seus contextos de origem .

Silva (1991), ao analisar a docência enquanto ocupação ética, ressalta que os professores produzem um discurso coerente, pois caracterizam a sua profissão como “uma atividade de pessoas com pessoas, uma atividade relacional e social”, o que faz da relação professor aluno o centro da intervenção do professor .

De forma semelhante Alves (1997) afirma que o processo de ensino aprendizagem é *“inconcebível sem o encontro empático , e mesmo osmótico , daquele que ensina e daquele que aprende ...E cada um dos intervenientes é condicionado pelo que viveu no passado , pela sua relativa adaptação cultural”* .

A importância dada à relação professor aluno também aparece no discurso dos professores sobre a avaliação que os alunos faziam dos professores itinerantes. Contam que os alunos valorizavam muito o “relacionamento do professor com eles principalmente fora da sala de aula” , que, se o professor desse apenas as aulas, seria considerado um “péssimo professor” .

Ainda que nos depoimentos os professores tenham manifestado preocupação quanto à relação professor aluno, percebe-se de maneira recorrente a baixa expectativa destes sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos , associando -a, a uma aparente carência afetiva e sócio-cultural.

Além desses aspectos ,a habilidade do professor em fazer melhor uso do tempo do ensino aprendizagem é destacada também como uma habilidade fundamental à atuação no projeto que é, em si, diferente :

“... ele tem que ser muito dinâmico porque é uma modalidade de ensino diferente. O tempo que a gente dispõe ou a falta dele, exige que a gente tenha aulas bem dinâmicas” ...(prof.6)

“No itinerante a gente tem que estar com as coisas engatilhadas. O professor precisa ser dinâmico .Você tem que estar vivendo uma situação já de olho no que vai acontecer no outro dia .Você tem que estar com o planejamento mais em dia, mais organizado. As coisas que eu mudava no planejamento era para adaptar à turma.”
(prof. 5)

A distribuição do tempo no processo ensino aprendizagem parece ser para este professor um dos elementos principais na definição de sua ação docente se apresentando como um demarcador do que acontece na sala de aula .

Há também uma referência clara nesses depoimentos da necessidade dos docentes possuírem certos saberes para terem um bom desempenho. Altet (2000), ao analisar a natureza dos saberes dos professores, identifica-os como saberes teóricos e saberes práticos.

Os saberes teóricos seriam, os conteúdos ensinados, compreendendo os científicos e os tornados didáticos e que permitem aos alunos a aquisição de saberes socialmente constituídos e exteriores à escola . Os saberes para ensinar ou pedagógicos , incluiriam a “gestão interativa em sala de aula”; os saberes didáticos “das diferentes disciplinas” e os saberes da cultura que estão sendo transmitidos.

Os saberes práticos oriundos das experiências cotidianas da profissão, envolvem os “saberes procedimentais” sobre o como agir e como ensinar que originam da ação, da práxis, os condicionados pelo “savoirs-faire” (saber quando e onde).

Estes tipos de saberes são considerados, pelos professores entrevistados, como essenciais para a ação do professor itinerante,o que reforça

a necessidade, já colocada , de um planejamento de estratégias de formação que preparasse os professores itinerantes para uma formação mais integrada aos objetivos do Projeto e ao que deles se esperavam .

Para os professores itinerantes o outro aspecto mais importante desse Projeto foi ter possibilitado aos alunos egressos do Ensino Fundamental a oportunidade de continuarem seus estudos.

“O aspecto mais importante do projeto é poder ter levado o Ensino Médio para determinados municípios, uma vez que muitos alunos não têm condições de se deslocarem para outros municípios . O Projeto trouxe oportunidade para essas pessoas.” (prof.4)

“A maior contribuição do projeto foi a oportunidade de aceleração dos estudos ...” (prof.5)

“O aspecto positivo é o fato de poder propiciar a estes alunos egressos do Ensino Fundamental o Ensino Médio, uma vez que a grande maioria dos alunos não sairia do seu município para outra localidade .” (prof. 2)

Tal reconhecimento aponta a necessidade de políticas públicas de democratização desse nível de ensino, que ampliem as chances da permanência dos jovens nas escolas e lhes garantam um percurso escolar mais prolongado .

Setúbal (2000), referindo-se ao relatório da CEPAL sobre a equidade no sistema educacional, afirma que as melhoras relativas à qualidade do ensino nas escolas podem ter pouco efeito, se não são acompanhadas de políticas que prolonguem a permanência dos jovens de extratos médios e baixos no sistema escolar.

Ainda segundo o autor, é a partir desse prolongamento que os jovens tornam-se aptos a disputar as oportunidades de trabalho e melhoria de renda que lhes possibilitariam assegurar o bem estar e o exercício de uma cidadania mais efetiva . Nesta perspectiva, a cidadania é compreendida de forma mais ampla envolvendo a “conquista de qualidade de vida que preserve a dignidade da vida humana, a natureza e o meio ambiente. É a busca de justiça na distribuição e usufruto da riqueza , condição para um melhor desenvolvimento da potencialidade e capacidades humanas”.(Setúbal 2000)

O acesso dos alunos egressos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio é igualmente valorizado pelos docentes pelas diferentes oportunidades educativas que eles vivenciaram ao longo dessa experiência , como expressam os professores :

“Eles (alunos) conheceram pessoas novas. Trocaram experiências, experiências de vida .” (prof.3)

“Além do conhecimento (científico) nós procuramos trabalhar também a socialização. Quando nós saímos , ficou um apego muito grande... ” (prof.4)

“Eu acredito que tenha havido não só crescimento na parte cultural deles , como também no pessoal . Com a nossa convivência , a gente contribuiu na formação escolar e na formação da personalidade...então eu acredito que eles tenham pelo menos tomado consciência de que eles são alguém.”(prof.6)

“O aspecto positivo é o conhecimento que o aluno vai ter em pouco tempo. Não só conteúdo , mas questões da vida das pessoas que estão com eles ...eu tenho uma visão extra do mundo que eles tiveram . Então eu vou trazer experiência minha e vou colher experiências deles.”..(prof. 1)

A ênfase dada pelos professores à troca de experiências e à interação professor aluno mostra que, na compreensão desses, os alunos, por pertencerem a famílias socialmente menos favorecidas, teriam tido poucas oportunidades de experiências culturais e sociais ao longo de suas vidas. Assim, o valor atribuído por eles à sociabilidade dos alunos é percebida pela oportunidade de acesso destes a um currículo que permitisse o crescimento intelectual de todos ,possibilitando uma libertação dos limites impostos pelas condições familiares de origem .

A percepção dos professores da carência cultural e social dos alunos é reforçada pelo seguinte depoimento :

“Os alunos são muito carentes em todos os sentidos . Financeiro e afetivo. A maioria dos pais é analfabeta . Então o interesse da maioria dos alunos , ao ir para a escola , é sair de casa por causa do serviço da roça.” (prof.4)

Os professores comentam, também, sobre os salários e a jornada de trabalho distribuída em horas aulas e em horas para atendimento individual aos alunos (plantões) .

“Os alunos do Projeto falam que os professores davam mais atenção para eles porque tinha os plantões.” (prof. 4)

“Um dos aspectos positivos do Projeto era o nível financeiro do professor. Trabalhávamos menos e ganhávamos mais . Tínhamos tempo para estudar, trocar experiências.” (prof.3)

Na percepção dos professores, a organização da carga horária curricular em módulos de ensino ajudava o professor na adequação do conteúdo que dispunham, resultando “um planejamento mais organizado” e maior preocupação e comprometimento no cumprimento do planejamento proposto , uma vez que não havia tempo disponível para uma reorganização . Essa organização pedagógica permitia também ao professor dar maior continuidade às suas aulas pois *“não é necessário revisar o conteúdo, como no ensino regular”* , onde o espaço de tempo, entre uma aula e outra, *“faz com que o aluno esqueça parte do conteúdo já trabalhado exigindo que o professor utilize parte da carga horária para rever conteúdos”*.

Entretanto, quando indagados sobre a forma de planejar e avaliar no ensino itinerante, os professores ressaltam que o sistema modular , ao restringir a quantidade de informações que os alunos terão acesso , obriga o professor a selecionar os conteúdos que ele considera mais básicos dentro da disciplina que ministra .

O exercício da reflexão sobre a própria prática era também exercitado pelos professores, em espaços fora das escolas .

“Como nós ficávamos alojados no mesmo local, era muito interessante porque era como se todos os dias fizessemos um conselho de classe . Ao voltar para casa fazíamos uma avaliação daquele dia . A gente dizia que no dia que o conselho era bom , a gente entrava para a madrugada . E era muito bom porque um dava uma idéia , outro dava outra de como dar aquela aula . E a gente ia adaptando e procurando fazer o melhor.” (prof.2)

“Eu procurava dar o melhor para os meus alunos, tornar meu trabalho mais produtivo , embora nem sempre as circunstâncias contribuíssem para isso”.(prof.5)

O interesse dos alunos é considerado, também, outro aspecto relevante do projeto . Os professores falam que, mesmo “*sem as condições necessárias*” e, “*após um dia de trabalho , os alunos iam para a escola para estudar mesmo*”.Este aspecto contribuía para o envolvimento mais intenso dos professores no processo de ensino-aprendizagem e na reconstrução do contrato didático⁹ tendo em vista a formação de novos habitus pelos alunos .

“Além de poder concluir o Ensino médio , a contribuição foi muito grande , porque alguns alunos criaram ânimo para continuar os estudos .Outros estão utilizando os conhecimentos lá na fazenda , nos serviços deles . Eles aprenderam coisas que vão poder estar usando na vida.” (prof.2)

A experiência como docente no Projeto Ensino Médio Itinerante parece também ter alterado significativamente a prática e a percepção dos professores entrevistados sobre o significado de SER professor. Nas narrativas eles revelam maior sensibilidade quanto às questões pessoais e, sócio -culturais dos alunos e das comunidades .

“Eu aprendi a analisar mais as pessoas . Eu tinha uma visão só de um lado da moeda . Eu não tinha visão de um aluno da cidade pequena e da zona rural . Eu vi o que é um aluno da zona rural . A cultura , o pensar deles ...hoje eu sou mais professor,” (prof.1)

“Ao trabalhar com os alunos do Ensino Médio Itinerante da área rural , você vê na própria fisionomia deles o cansaço do trabalho

⁹ “O contrato didático é o acordo implícito ou explícito que se estabelece entre o professor e seus alunos a propósito do saber , de sua apropriação e de sua avaliação”(Perrenoud, 1999, p.118)

diário .Alunos que vão para a escola estudar mesmo. Parece que a gente se sente mais humano . A gente percebe que tem que lidar com mais carinho com aqueles alunos . É alguma coisa mais ou menos assim . Você sente que tem muito a ajudar . Inclusive , nos finais de semana , quando a gente encontra algum aluno , agente acaba continuando a aula.” (prof.2)

“Eu acho que passei a ser um professor mais humano. O desejo dos alunos, a falta de condição. Você chega num lugar desses, o aluno é carente de tudo. Você vê que existe muita gente precisando de uma mão mesmo . E o professor pode fazer isso. Uma discussão , uma aula . O professor acaba ajudando muito o aluno.” (prof.2)

“Mudei com relação ao aluno . Participar da vida do aluno , saber de suas experiências , emoções.” (prof.4)

“A gente muda. Mudei . Fiquei mais humano . A gente tem que ceder pontos de vista. Coisas que a gente não concorda . Na percepção nossa a gente não entende .Coisas que a gente acha impossível , mas para uma boa convivência a gente cede . A gente tem que ser mais flexível” . (prof. 5)

Estes depoimentos sugerem que os professores itinerantes passaram a considerar e respeitar a diversidade das experiências que os alunos trazem para a sala de aula , e a introduzi-las adequadamente no processo de aquisição dos conhecimentos formais . Demonstram também ser necessário ao professor estar consciente das questões sócio-econômicas e culturais das comunidades para engajar-se em um projeto em favor da melhoria das condições de vida dos alunos com os quais irá trabalhar .

3.4.2 Aspectos problemáticos e dificuldades ressaltadas

Nos depoimentos dos professores é possível entrever inicialmente certo nível de angústia, que pode ter-se constituído em uma das dificuldades no desenvolvimento das atividades docentes.

Em relação à administração do projeto, os professores enfatizam que não foram preparados para as especificidades que o sistema modular de ensino e a itinerância exigem, como a seleção, organização e adequação dos conteúdos aos alunos considerando o contexto em que vivem. Enfatizam, também, que as escolas não possuíam recursos físicos e pedagógicos como bibliotecas, áudio-visuais, laboratórios e equipe pedagógica . Por exemplo:

“Nós não recebemos nenhum acompanhamento pedagógico . Éramos sozinhos mesmo .Não existia equipe pedagógica.” (prof.4)

“A equipe pedagógica no ensino itinerante foi da mesma forma que no ensino regular.Era naqueles momentos de conselho de classe onde a gente passaria as notas. Mas nenhuma providência. Nenhuma solução era apontada . Em nenhum momento nós sentamos para discutir uma proposta.” (prof.2)

Os professores ressaltam a necessidade e a importância de uma estrutura pedagógica mais adequada que os apoiassem nas decisões e ações docentes. Ao mesmo tempo, denunciam o distanciamento que existia entre os responsáveis pela organização pedagógica,a direção da escola e os administradores municipais .

“As escolas deram apoio (para os professores) em parte . Ficaram em cima do muro. Observando. É como se dissessem: eles têm o

programa deles . Daqui a três meses eles vão embora. Acabou....Eles olham com indiferença, sim . Eles não sabem quem é o professor, de onde ele veio . Eles ficam se resguardando . E isso prejudica.” (prof. 1)

“A direção das escolas, no início, nos recebia com um pé na frente e outro atrás . Não sabiam quem eram os profissionais . Se eram pessoas sérias , que queriam realmente trabalhar.Como aconteceu lá emo diretor quando nos recebeu colocou muitas dificuldades .Não queria ceder nada . Mas ele viu que nosso trabalho , da equipe, era sério. Quando nós saímos de lá ele falou que tinha se enganado com a gente ...”(prof.4)

‘No itinerante não recebíamos muita assistência . Era muito jogado. No início os prefeitos ajudavam. Cumpriam as metas acordadas com a Superintendência. Depois largaram.” (prof.3)

Brzezinski (2002: 70) nos lembra que a escola, em sua ambigüidade intrínseca, vive, no seu dia- a- dia, conflitos, contradições e lutas internas pelo domínio do poder e do saber, mas é na “luta pela defesa de interesses convergentes, por todos os elementos envolvidos no processo educativo, que vai sendo formada a consciência coletiva , em uma permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento ou a reflexão”. Nessa perspectiva ,o sucesso do Projeto Ensino Médio Itinerante exigia, também , uma intensa participação de toda a comunidade escolar, tanto na elaboração, organização, desenvolvimento e avaliação .

Na experiência dos docentes, o trabalho pedagógico na itinerância revelou-se bem mais complexo do que no ensino regular, pois os professores precisavam conquistar não só os alunos e a comunidade mas, também, assumir sua autoridade profissional junto aos demais profissionais da escola. Nesse

sentido, eles reclamaram da inexistência de um trabalho coletivo na escola e da falta de convivência entre os professores dos diferentes níveis de ensino. Essa dificuldade é apontada como decorrente da desigualdade salarial que existia entre eles e os demais professores das escolas, pois eram contratados no nível cinco (05) e remunerados por dois cargos . Um era destinado para as horas aulas, e o outro para atendimento aos alunos durante os plantões .

“Os professores do Ensino Fundamental olhavam pra gente com descaso .Primeiro porque a gente ganhava o dobro . Trabalhávamos 18 horas na sala de aula e recebíamos por 40 horas . Todos nós, professor nível 5.” (prof. 1)

“Os professores do ensino regular tinham ciúmes do professor itinerante. Por mais que a gente tentasse se aproximar ficava aquela coisa meio separada .Eu acho que tinha uma certa mágoa porque eles é que queriam atender àquela clientela mesmo não sendo habilitados .Outra coisa é que a gente tinha os plantões e recebíamos por outro cargo . Eles tinham ciúmes disso também.”(prof.6)

Dos problemas sentidos pelos professores, destaca-se ainda a relação com a comunidade .Os professores falam que mesmo fora do espaço escolar, as comunidades observavam e exigiam deles comportamentos e características especiais que julgavam inerentes ao papel do professor .Por exemplo :

“Um lado negativo do itinerante está no nível de relacionamento pessoal do professor com a comunidade, com os papéis do professor, com a pessoa do professor . E isto não acontece na cidade grande . Você dá suas aulas , vai embora e pronto .

Ninguém tem nada a ver com sua vida . Lá, não (interior) . Você carrega o rótulo de professor . Há confusão de papéis .”(prof.3)

As tentativas de controle do comportamento dos professores pela comunidade local era, no entanto, justificada por alguns deles, como no seguinte depoimento:

“O que acontecia no itinerante é que nem toda equipe de professores tinha responsabilidade. Alguns professores levaram o projeto pro lado da farra, do passeio , por estar mudando de um município para o outro , conhecendo pessoas novas . Não levaram a sério o trabalho ...Então , às vezes , a equipe que vinha antes da gente não deixava boa impressão .Até a gente mostrar que éramos diferentes,que era outra equipe ,era difícil . Não só com a direção da escola , mas no município em geral . Isso interferia muito , em todos os sentidos , na escola , no comércio .Às vezes, o professor chegava (no município), fazia muitas dívidas, saía , deixava sem pagar. Então, a gente encontrava muitas dificuldades.”(prof.4)

Silva (1997) , ao abordar a docência enquanto ocupação ética, conclui que a dimensão ética do profissionalismo é irrecusável no caso da docência . “A coerência entre o que se diz que é bom para os alunos e a própria prática do professor é logo um princípio a ter presente. O professor deve ser exemplar . Na aula, na escola, na praça”. Neste sentido, o desempenho da profissão docente supõe dos profissionais características especiais, e impõe-lhes modelos de comportamento adequados à sociedade. Por isto, é comum esperar do profissional professor uma conduta que suscite respeito, confiança, consideração, e que se oriente pela defesa dos valores socialmente aceitos . Ainda segundo Silva, a dimensão ética da profissão docente é consequência da natureza dos serviços prestados pelo professor. Os professores, ao trabalharem

com os alunos, contribuem para a construção de hábitos, costumes e valores, e estes interferem na formação do caráter . A docência possui assim uma “*dimensão socializadora*”, onde os professores, ao contribuir para a formação dos alunos, dirigem-se, por intermédio deles, à configuração da própria sociedade . Inclui, portanto, uma “*dimensão política*, pois visa formar cidadãos plenos” . E esta dimensão socializadora atribui à profissão docente, a qualidade de um serviço público a serviço dos interesses gerais da sociedade e dos valores que a orientem .

Baillauquês (1998) também considera que o professor deve ser autônomo, responsável, capaz de avaliação e de iniciativa na adaptação criativa de seus atos e de sua postura às realidades do ofício . Ele é um

“praticante que ultrapassa o imediatismo da realização cotidiana de suas tarefas, pois posiciona a relação ensinar-aprender na dinâmica de um projeto para os alunos e para si mesmo na sociedade...Seu projeto pedagógico e seu projeto profissional são projetos humanos , conferem sentido e finalidade ao ofício e a ele próprio dentro do ofício”. (p. 42)

Se, por um lado, a concepção de ser professor itinerante está associada à preparação profissional, conhecimento e respeito pelos alunos, parece que, para alguns professores itinerantes , estes aspectos só foram considerados nos limites da sala de aula .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a investigar e a conhecer as percepções e as imagens desses professores sobre a atividade docente no ensino regular e no ensino itinerante , e os saberes construídos por eles a partir destas experiências.

Partiu -se da hipótese que experiências diferentes como docentes poderiam produzir nos professores, diferentes saberes e imagens sobre o magistério,ou seja , os professores ao se confrontarem com novas experiências em seu fazer cotidiano, são levados a estabelecerem relações entre o saber científico e o saber tácito, intuitivo, revelando a prática docente construída em outras instâncias e situações. De fato, a análise das narrativas dos professores investigados revelam que na itinerância, imagens e saberes diferentes são construídas pelos professores comparativamente às elaboradas sobre o ensino regular. Estas foram se fixando, principalmente, a partir do conhecimento do aluno, da percepção de suas dificuldades, problemas, possibilidades e disposições. É essa habilidade, para ver e ouvir o aluno, desenvolvida principalmente a partir da itinerância, e de estabelecer relações mais duradouras com os alunos no ensino regular, que permitiu ao professor tomar o aluno como fonte de referência para a sua prática .

A docência no ensino regular

Para os professores investigados, a experiência no ensino regular não correspondeu às suas expectativas iniciais . Em seus depoimentos, demonstram certa decepção com os outros professores, com a desvalorização social do magistério e com as condições inapropriadas de trabalho. Porém, mesmo cientes

destes aspectos, preocupam -se com novas formas de práticas docentes que atendam às demandas educativas atuais .

Eles consideram que uma boa formação teórica e prática é primordial à atividade docente no ensino médio regular. Os conhecimentos científicos, no entanto, não são considerados por eles mais importantes que os demais, pois valorizam mais a adequação e a contribuição que ambos trazem à prática docente . Mas, para eles, essa prática é também permeada pela subjetividade . Assim, gostar da sala de aula é componente essencial para um bom trabalho no magistério regular.

Embora reconhecendo a crescente desvalorização social da profissão docente, o que se reflete nas condições inapropriadas para o trabalho, e no excesso de horas aulas que precisam assumir para sobreviver , os docentes demonstram alguns fatores que lhes proporcionam satisfação , ao atuarem no ensino regular. Dentre esses fatores destacam a possibilidade de, a partir de diferentes estratégias didáticas, adequar o planejamento ao desenvolvimento e ritmo dos alunos . Uma melhor utilização do tempo e do espaço escolar são, assim, percebidos por esses docentes como condição essencial do processo de ensino aprendizagem no ensino regular, contraditoriamente, as diversas jornadas de trabalho que enfrentam parecem estabelecer limites concretos à realização dessa condição. A relação que estes docentes estabelecem com os saberes escolares, revela igualmente certa ambigüidade à medida que eles , mesmo reconhecendo sua importância, demonstram nem sempre dominá-los . Tais dificuldades se expressam a partir dos limites e do constrangimento dos professores em relação à organização e adequação dos conteúdos disciplinares, ao conhecimento pedagógico e aos alunos .

Outro aspecto que pode explicar as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino regular, é o fato de atribuírem maior parcela de responsabilidade dos problemas encontrados aos alunos – ora é a falta de pré-requisitos, ora é o desinteresse dos alunos, ora é a organização em ciclos .Aqui se expressa algo já constatado em estudos anteriores : a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar . Tal atitude tende a ocultar deficiências de conteúdo e metodológicas inerentes à formação docente, e às condições de trabalho como já referido .

A docência no Projeto Ensino Médio Itinerante

A partir dessa investigação pode-se concluir que os professores investigados optaram inicialmente pela itinerância por não vislumbrarem outra possibilidade de trabalho na região onde residiam . A adesão a este projeto , porém, não significou necessariamente um crédito incondicional a ele ou aos sujeitos nele envolvidos . Essa postura se manifesta, já no início da atividade no projeto, quando os professores revelam as baixas expectativas em relação a origem sócio-cultural dos alunos e a disposição destes face o conhecimento escolar .

Ao contrário dos saberes considerados essenciais para o trabalho no ensino regular , na itinerância, os professores vêem a manutenção de um bom vínculo afetivo com os alunos como o aspecto central. Crêem que a existência desse vínculo é crucial para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, diante dos limites de tempo escolar que irão permanecer juntos.

Os professores demonstram ter desenvolvido a capacidade para compreender as particularidades de seus alunos, ao mesmo tempo que parecem aceitar com maior naturalidade os desafios impostos pelo trabalho, enfrentando as dificuldades da atividade como oportunidade de crescimento pessoal .

Outro aspecto a ser destacado é o respeito dos professores pelos diferentes interesses e necessidades dos alunos, e a utilização desse conhecimento como fonte de informação para o seu trabalho . Isso contribuiu para que os docentes passassem a ver os discentes não apenas como alunos , mas como pessoas, por cuja formação também seriam responsáveis . Daí, a atenção ao meio em que eles viviam, às relações familiares e à cultura local.

Mesmo sentindo a ausência de uma proposta pedagógica específica para o projeto e a falta de uma figura de apoio consistente, seja a equipe pedagógica ou a direção escolar, os professores passaram a acreditar na viabilidade do Projeto, sobretudo por ter ampliado a oportunidade de acesso dos alunos a esse nível de ensino . Neste sentido, a influência de um tempo maior e de espaço escolar mais adequado ao processo ensino aprendizagem, é por eles relativizado. Afirmam não considerar nenhuma das formas de organização do tempo e espaço como superior às demais, mas, sim, como modos alternativos que podem responder às expectativas educacionais , pessoais, às demandas sociais pontuais e necessidades locais.

No entanto os professores revelam maior preocupação com o desenvolvimento do planejamento escolar na itinerância , já que a estrutura do projeto exige uma concentração e otimização maior na organização do trabalho pedagógico por equipe, o que nem sempre favorecia a uma integração entre os diferentes níveis de administração do Projeto .

Além do acesso ao ensino médio, os professores consideraram que os alunos vivenciaram, ao longo do programa, diferentes oportunidades educativas que muito favoreceram à sua formação . Essas oportunidades se expressam nas experiências sócio-culturais que vivenciaram no aprendizado dos conteúdos propostos e na sua aplicação e transferência para sustentação da vida local.

Na itinerância, os professores desenvolveram formas alternativas de avaliação da atividade docente e de acompanhamento dos alunos, expressas por meio de uma atuação colaborativa com os outros professores de cada equipe, a partir de trocas de experiências e discussão sobre a prática . Sugerem, no entanto, que tais vivências poderiam ter sido experimentadas de forma mais intensa .

O que se percebe neste estudo é que as experiências em projetos educacionais diferentes envolvem propostas, desafios e investimentos pessoais dos professores que exigem a articulação de saberes já acumulados, com outros que vão se construindo ao longo dessas experiências . Assim, diversos aspectos são incorporados à atividade docente a partir dos objetivos e propósitos contidos nesses projetos, e das interações estabelecidas com os alunos que a eles têm acesso. Além disso, tais experiências parecem desenvolver nesses professores uma disposição menos preconceituosa em relação aos alunos, à cultura regional e às comunidades locais onde estes projetos são implantados .

Referências bibliográficas

ALARCÃO , Isabel (org.)**Escola reflexiva e nova racionalidade**, Porto Alegre : artmed, 2001

ALTET, Marguerite , As competências do professor profissional: entre conhecimentos , esquemas de ação e adaptação , saber analisar , PERRENOUD; PAQUAY ; CHARLIER (org) **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed , 2ª edição, 2001.

ALVES , Francisco Cordeiro , A (IN) *Satisfação dos professores* , Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança , Estrela (org.)**Viver e construir a Profissão docente** . 1ª edição , Porto : Ed. Porto , 1997

AMBROSETTI, Neusa Banhara, **Os saberes envolvidos na prática competente**. Disponível em [http www.ANPED.org.com](http://www.ANPED.org.com) GT 08 .23ª reunião anual

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso, Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de pesquisa**, São Paulo(45):,maio 1983

ANDRÉ, M. “A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1900 – 1998 In: CANDAU , V. M.(ORG.) **Ensinar e aprender: sujeitos , saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 83-99

BAILLAUQUÊS , Simone , Competências profissionais e representações do ofício e da formação , PERRENOUD (org.) , **Formando Professores Profissionais , Quais estratégias ? Quais competências?** 2ª edição , Porto Alegre: Artmed , 2001.

BÉLAIR , Louise , A Formação para a complexidade do ofício de professor, Perrenoud (org.) **Formando Professores Profissionais , quais estratégias ? Quais competências ?** 2ª edição , Porto alegre : Artmed , 2001 .

BOGDAM , Robert ; Biklen ;Sari , **Investigação qualitativa em educação :uma introdução à teoria e aos métodos** .Porto : Editora Porto , 1994 .

BOURDIEU , Pierre , **Escritos de educação**, NOGUEIRA e CATANI (org.) . Petrópolis: vozes,1998.

BOURDIEU, Pierre, **Razões práticas sobre a teoria da ação** . Campinas : Papirus, 1996.

BRZEZINSKY, Iria (org.) , **Profissão professor: identidade e profissionalização docente** . 1ª edição , Brasília : Plano editora , 2002.

CARBONNEAU , Michel e HÉTU , Jean-claude , Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional PERRENOUD (org).**Formando Professores Profissionais** . 2ª edição . Porto Alegre : Artmed , 2001 .

CARROLO , Carlos, Formação e identidade profissional dos professores ESTRELA (org.) **Viver e Construir a Profissão Docente** , Porto : Editora Porto, 1997

CAVACO , Maria Helena ,Ofício do Professor : O tempo e as mudanças , NÓVOA (org.). **Profissão professor** . 2ª edição , Porto :Editora porto, 1995 .

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas:Papirus, 1996(Coleção Magistério:formação e trabalho pedagógico)

DUBAR , Claude , **A Socialização , construção das identidades sociais e profissionais**. 2 edição , Porto :Editora Porto, 1995.

Educação e Sociedade : CEDES Campinas , nº 70 , 2000

ESTEVE , José Manuel , **O mal estar docente : a sala de aula e a saúde dos professores** , 3ª edição , Campinas : Papirus , 1996.

_____**Mudanças sociais e função docente** , NÓVOA (org.) Profissão Professor.2ª edição , Porto : Edi. Porto , 1995 .

ESTRELA , Maria Tereza (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Editora Porto ,1997.

FERREIRA , Rodolfo , **Entre o sagrado e o profano; o lugar social do professor**.Rio de Janeiro : Quarteto, 1999

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Sílvio Sânghez (org.) **Pesquisa educacional: quantidade- qualidade**. São Paulo:Cortez, 2000

FONTANA, Roseli Cação , **Como nos tornamos professoras ?**1ª edição,Campinas: Papirus , 1996

FONSECA , Selva Guimarães , **Ser professor no Brasil. História oral de vida** . Campinas : Editora Papirus, 1997

FORQUIM, Jean Claude (org.) **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis:Vozes, 1995

GATTI, Bernadete , **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação** .Campinas : Editora autores Associados , 1997 .

GLÓRIA, Dília Maria Andrade, Mafra, Leila de Alvarenga. **A não-retenção como princípio político –pedagógico de inclusão escolar na percepção de professores** . Belo Horizonte , M.G, 2002 p.12 . Disponível em <http://www.ANPED.org.com>

GOODSON , Ivor F. , **Dar voz ao professor :as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional** , Nóvoa (org.) **Vida de Professores** . Porto: Editora Porto ,1995 .

GUARNIERI , Maria Regina (org) , **Aprendendo a ensinar ,o caminho nada suave da docência** . 1ª edição , Campinas , S.P : Edit. Autores Associados , 20000 .

HOLLY , Mary Louise , Investigando a vida profissional dos professores: Diários Biográficos , NÓVOA (org.) **Vida de Professores** , 2ª edição Porto: editora Porto 1995

HUBERMAN , Michael , O Ciclo de vida profissional dos professores , NÓVOA (org.) **vida de professores** . 2ª edição Porto: Editora Porto , 1995 .

KUENZER, Acácia, Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade** nº 70, CEDES, Campinas: 2000

LÉLIS , Isabel Alice , Formação e trajetória do magistério , FRANCO e KRAMER (org.) **Pesquisa e Educação . História , escola e formação de professores.** São Paulo: Ravil , 1997

LIBANÊO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido: Formação dos profissionais da educação. Visão crítica e perspectivas de mudanças. **Revista Educação e Sociedade** nº 68, CEDES, Campinas:1999

LOUREIRO , Maria Isabel , O Desenvolvimento da carreira dos professores ; ESTRELA (org.) **Viver e Construir a Profissão Docente** . 1ª edição , Porto: Edit. Porto , 1997

NÓVOA , Antônio , **Vidas de professores** , 2ª edição , Porto: Editora Porto , 1995

_____ **Profissão professor** , 2ª edição Porto: Edit. Porto , 1995

_____ Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente ,**Revista Teoria e Educação** , Porto Alegre nº 4 , pág. 109-139,1991 .

NUNES , Clarice , **Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio** , Rio de Janeiro: DP&A , 2002 .

NUTTI, Juliana Zautut; REALI, Maria de Medeiros Rodrigues . Superação do fracasso escolar: políticas públicas e classes de aceleração. MIZUKAMI, Nicoletti; REALI, Aline Maria Medeiros (org) .**Aprendizagem profissional da docência:saberes, contextos e práticas** . São Carlos:Edufscar, 2002

PACHECO , José Augusto ;FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores** . Porto :Editora Porto, 1999 .

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz, As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, nº 68,Campinas: 1999

PERRENOUD , Philippe ; et al , **Formando professores profissionais; quais estratégias? quais competências ?** trad. MURAD,Fátima e GRUMAN, Eunice. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed , 2001

_____ **10 Novas competências para ensinar** . Tradução Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre : Artes Médicas , 2000.

_____Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica . **Revista Brasileira de Educação**, 1999 , n 12 , pág. 5-21

ROSA , Dalva E. Gonçalves ; SOUZA, Vanilton Camilo de , (org.)**Políticas organizativas e curriculares , educação inclusiva e formação de professores** . 1ª edição , Goiânia : Alternativa e DP&A , 2002.

PATTO , M H.S. , **A Produção do fracasso escolar :histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo : T.A Queiróz , 1993

PEREZ, Gomes , Ao pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo , In :NÓVOA , A , **Os Professores e a sua formação** Lisboa : Dom Quixote , 1992 .

SACRISTÃN , J. Gimeno. Consciência e ação sobre prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, (org) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2ª edição, 1995,

SANTOS , José Camilo ; GAMBOA , Sílvio Sanches , **Pesquisa educacional; quantidade-qualidade** , 3ª edição , São Paulo : Cortez, 2000 .

SANTOS , Lucíola Licínio de Castro Paixão , Relação entre os processos pedagógicos , os sujeitos e a tecnologia , ROSA e SOUZA (org.) **Políticas organizativas e curriculares : educação inclusiva e formação de professores** , 1ª edição , Goiânia : Alternativa e DP&A , 2002 .

SCHON, Donald A . **Educando o profissional reflexivo ; um novo desing para o ensino e a aprendizagem** . trad. Roberto Cataldo Costa , Porto Alegre : Artes Médicas Sul , 2000 .

SETÚBAL, Maria Alice, Equidade no sistema educacional. **Em Aberto**, Vol XVII, nº 71 , janeiro 2000 , Brasília pág. 9 a 20 , nº ISSN 0104 - 1037

SILVA , Maria Celeste Marques da , O Primeiro ano de docência : o choque com a realidade , Estrela (org.) **Viver e Construir a Profissão Docente** . 1ª edição, Porto: Edit. Porto , 1997

SILVA , Maria de Lourdes , A Docência é uma ocupação ética ; ESTRELA (org.) **Viver e Construir a Profissão Docente** . 1ª edição ,Porto: Edit. Porto , 1997 .

SOUZA , Aparecida Néri de , **Sou professor ,sim senhor** . 1ª edição , Campinas São Paulo : Papyrus , 1996

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise . Os professores face ao saber . Esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação nº 04**, 1991

VIEIRA , Sofia Lerche , **Ser professor: pistas de investigação**. 1ª edição , Brasília: Edit. Plano , 2002 .

YOUNG , Michael F.D. **O currículo do futuro** , São Paulo : Papirus , 1997 .

Minas Gerais , **Resolução n 9468 , 1998** , institui e regulamenta a implantação do Projeto Ensino Médio Itinerante em regime de cooperação educacional entre Estado e Município no Estado de Minas Gerais.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

**Estudo sobre imagens e saberes sobre a docência na narrativa
de professores do ensino médio itinerante**

QUESTIONÁRIO

I – Dados de identificação

1) Nome _____

2) Data de nascimento ____/____/____ Local de nascimento _____

3) Sexo _____ Raça _____

4) Qual seu estado civil? _____

5) Onde você mora atualmente? (cidade,bairro) _____

6) Quantas pessoas moram com você? _____

II - Nível de escolarização de pai/mãe e familiares

7) Qual o grau de escolaridade de sua mãe? _____

8) Que tipo de escola sua mãe freqüentou? _____

9) Sua mãe participou de outros cursos ao longo da vida? Quais? _____

10) Qual o grau de escolaridade de seu pai? _____

11) Que tipo de escola seu pai freqüentou? _____

12) Seu pai participou de outros cursos ao longo da vida? Quais? _____

13) Qual o nível de escolaridade de seus irmãos? _____

14) Qual o nível de escolaridade de seu conjugue _____

15) Profissão do pai|mãe e familiares _____

16) Onde seu pai trabalha ou trabalhou na maior parte de sua vida?

(Tipo de trabalho que faz) _____

17) E sua mãe trabalha ou trabalhou na maior parte de sua vida? (Tipo

de trabalho) _____

18) Onde seus irmãos trabalham? Tipo de trabalho? _____

19) Onde seu conjugue trabalha? Tipo de trabalho? _____

III - Posição profissional/renda familiar

20) Qual a posição que seu pai ocupa/ocupou em seu local de trabalho? _____

21) Qual a posição que sua mãe ocupa/ocupou em seu local de trabalho? _____

22) Qual a posição que seus irmãos ocupam em seus locais de trabalho? _____

23) Qual a posição que seu conjugue ocupa em seu local de trabalho? _____

24) Renda familiar(em salários mínimos)

() 1 a 4

() 5 a 8

() 9 a 12

() 13 a 16

() 17 a 19

() 20 a 30

25) Qual é a sua participação na renda familiar?

III - Hábitos culturais e de lazer

26) Seus pais tinham hábitos de leitura em casa quando você era criança /adolescente? Que tipos de leituras eles faziam? _____

27) Quais eram as atividades culturais que sua família participava quando você era criança \adolescente? E atualmente? _____

28) Que tipo de lazer sua família praticava quando você era criança\adolescente ? e atualmente? _____

29) Quais são as fontes de informação que sua família tem acesso? (jornal , internet, revistas, tv, etc) _____

VI - Percurso escolar do entrevistado

30) Onde você cursou:

Pré –escola _____

Ensino fundamental _____

Ensino médio _____ Qual curso _____ Turno _____

Ensino superior _____ Curso _____

Instituição _____ Turno _____ Início _____ Término _____

31) Durante o período de sua formação básica você trabalhou? Onde? Que tipo de trabalho? _____

VII - Educação continuada

32) Você participou de algum curso de aperfeiçoamento, especialização, mestrado , doutorado? Quais e em qual instituição? _____

33) Você participa ou participou de algum grupo organizado? Qual? (associação , partido político, sindicatos, grupos religiosos, organizações).

Nome _____

ANEXO 2
ROTEIRO DA ENTREVISTA

ANEXO 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Percurso acadêmico e profissional

Experiência profissional

- 1) O que o incentivou a tomar a decisão de ser professor?
 - 2) Fale sobre as razões que te levaram a escolha do curso de licenciatura.
 - 3) Que lembranças você tem do período em que você era estudante nesse curso ?
 - 4) Qual foi sua 1 experiência profissional como professor ?
 - 5) Como se deu sua entrada na profissão docente ? (convite, entrevista de trabalho , indicação etc)
 - 6) Qual era a sua expectativa sobre a docência quando você ingressou no magistério ?
 - 7) Como foi sua experiência profissional nos primeiros anos ? como você avaliaria este tempo?
 - 8) Como você percebe hoje a situação da profissão docente?
 - 9) Como você descreve a atuação de um professor do ensino regular na sala de aula?
 - 10) Como se dão as relações profissionais entre a equipe pedagógica da sua escola com os professores?
 - 11) Que tipo de apoio é oferecido pela sua escola ao professor do ensino regular?
 - 12) Como é a sua participação , como professor do ensino regular , nas atividades da escola?
 - 13) Houve interrupções em sua carreira? fale sobre elas .
 - 14) Além do curso superior , que cursos freqüentou ou deseja freqüentar?
 - 15) Que aspectos positivos e negativos você gostaria de ressaltar como professor do ensino regular?
-

- 16) O que você acha que o professor precisa , para ser um bom professor no ensino regular?
- 17) Você mantém contato com pessoas e escolas onde você trabalhou como professor? quais? porquê?

Percepções , imagens e expectativas sobre o trabalho docente como itinerante

- 18) Que fatos te levaram a optar pela docência como itinerante e , como se deu sua entrada no projeto ensino médio itinerante ?
 - 19) Qual era a sua expectativa sobre a atividade de professor itinerante neste período?
 - 20) Como deve ser a atuação de um professor itinerante na sala de aula ?
 - 21) Como se dão as relações profissionais entre a equipe pedagógica e o professor itinerante?
 - 22) Como é a recepção dos professores do ensino regular da escola , com o professor itinerante?
 - 23) Que tipo de apoio é oferecido pela escola ao professor itinerante?
 - 24) Fale sobre sua participação nas atividades da escola onde atua como itinerante . (reuniões , festividades)
 - 25) Existe alguma avaliação do trabalho do professor itinerante que você conhece qual? como é a avaliação?
 - 26) Que cursos, seminários, encontros você freqüentou com os outros professores do ensino médio itinerante?
 - 27) Além dessas atividades , você fez algum investimento individual , na sua profissão neste período? qual ?
 - 28) Como os alunos avaliam os professores do ensino itinerante?
 - 29) Que aspectos positivos e negativos você gostaria de ressaltar como professor itinerante?
 - 30) O que o professor precisa , para ser um bom professor itinerante?
 - 31) Você mantém contato com pessoas e escolas onde você trabalhou como professor itinerante? quais? porquê ?
-

Relação entre a docência no ensino regular e a docência no ensino itinerante

- 32) Compare a sua experiência como docente no ensino regular e no projeto ensino médio itinerante.
- 33) Que aspectos você destacaria como positivos e negativos entre estas duas experiências? (ensino regular e ensino itinerante)
- 34) Que sugestões você daria a outros professores itinerantes sobre a prática pedagógica?
- 35) Compare sua forma de planejar , preparar e avaliar suas aulas no ensino regular e no ensino itinerante
- 36) Na sua opinião qual é o maior desafio no ensino regular e no ensino itinerante:
- 37) Fale um pouco sobre os alunos do projeto ensino médio itinerante comparando-os aos do ensino regular.que tipo de contribuição o ensino itinerante oferece aos seus alunos ? e no ensino regular? você mudou sua concepção de professor , após ter trabalhado como professor itinerante

ANEXO III
CIRCUITOS DO PROJETO ENSINO MÉDIO ITINERANTE

ANEXO III
Projeto Ensino Médio Itinerante

Circuito 01

E.E. professora Diva Medeiros
Município: Japonva

Conteúdo	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Total	Cargos
Física	24	14	12	50	03 Cargos;21+21+08
Matemática	27	16	18	61	03cargos;25+18+18
Historia	12	10	08	30	01 Cargo;20
Geografia	12	10	08	30	01 Cargo;20
Educação Física	-	-	-	-	----

E.E. de Ninheiras
Município: Ninheiras

Conteúdo	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Total	Cargos
Língua Portuguesa	24	20	20	64	03 cargos; 24+20+20
Biologia	15	12	10	37	02 cargos; 21+16
Química	24	10	10	44	02 cargos; 24+20
Inglês	12	08	08	28	02 cargos; 20+08
Educação Física	-	-	-	-	-

Circuito 02

E.E. Prefeito Odílio F. Costa
Município: Santo Antônio do Retiro

Conteúdo	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Total	Cargos
Física	08	07	06	21	01 cargo; 21
Matemática	09	08	09	26	01 cargo;18+08
História	04	05	04	13	01 cargo; 13
Geografia	04	05	04	13	01 cargo; 13
Educação Física	-	-	-	-	-

E.E. Ananias Alves
Município: Serranópolis

Conteúdo	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Total	Cargos
Língua Portuguesa	08	10	10	28	01 cargo; 18
Biologia	05	06	04	15	01 cargo; 15
Química	08	05	05	18	01 cargo; 18
Inglês	04	04	04	12	01 cargo; 22
Educação Física	-	-	-	-	-

Circuito 03

E.E. João Álvaro Bahia
Município; Berizal

Conteúdo	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Total	Cargos
Física	16	14	06	36	02 cargos; 20+16
Matemática	18	16	09	43	02 cargos; 25+18
História	08	10	08	26	01 cargo; 18
Geografia	08	10	08	26	01 cargo; 18
Educação Física	-	-	-	-	-

E. E. Bernadino de Souza
Município: Novorizonte

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargos
Língua Portuguesa	16	18	18	52	03cargos;18+18+16
Biologia	10	11	08	29	02 cargos; 18+11
Química	14	11	10	35	02 cargos; 18+15
Inglês	08	08	08	24	01 cargo; 24
Educação Física	-	-	-	-	-

Circuito 04

E.E. de Gameleiras
Município: Gameleiras

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargos
Biologia	22	22	20	64	03 cargos; 22 + 22 + 20 + 1 de 11
Química	20	20	22	62	03 cargos; 22 + 20 + 20 + 1 de 10
Inglês	12	08	08	12	01 cargo; 20+1 de 08
Ed. Física (anual)	-	-	-	-	-

E. E. Sebastião Vieira Dias
Município: Olhos D'Água

Conteúdo	1ªSérie	2ª Série	3ª Série	Total	Cargos
Física	21	21	11	54	03 cargos; 22+21+11
História	13	14	07	34	02 cargos; 20+14
Geografia	14	14	07	35	02 cargos; 21+14
Ed.Física (anual)	-	-	-	-	-

E. E. Santos Dumont
Município; Pai Pedro

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargos
Língua Portuguesa	33	22	11	66	03 cargos; 22+22+22
Educação Artística	06	04	02	12	01 cargo ; 12
Matemática	36	24	12	72	03 cargos; 24+24+24
Ed. Física (anual)	-	-	-	-	-

Circuito 05

E.E. João Dias de Amorim
Município; Vargem Grande do Rio Pardo

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargos
Língua Portuguesa	11	11	22	44	02 cargos; 22+22
Educação Artística	02	02	04	08	01 cargo =08
Matemática	12	12	24	48	02 cargos = 22+22
Ed. Física (anual)	-	-	-	-	-

E.E. Cirilo Pereira da Fonseca
Município: Campo Azul

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargos
Física	21	21	11	53	03 cargos= 21+11+11
História	13	14	07	34	02 cargos =20+14
Geografia	14	13	07	34	02 cargos = 20+14
Ed.Física (anual)	-	-	-	-	-

E.E. José Barbosa de Souza
Município: Catuti

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargos
Biologia	11	22	10	43	02 cargos = 22+21
Química	10	20	11	41	02 cargos = 21+20
Inglês	04	08	04	16	01 cargo = 16
Ed.Física (anual)	-	-	-	-	-

Circuito 06**E.E. de Padre Carvalho**
Município: Padre Carvalho

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargos
Língua Portuguesa	22	11	11	44	02 cargos = 22+22
Educação Artística	04	02	02	08	01 cargo = 08
Matemática	24	12	12	48	02 cargos = 24+24
Ed. Física (anual)	-	-	-	-	-

E.E. Aníbal Gonçalves das Neves
Município: Fruta de Leite

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargos
Física	22	11	11	44	02 cargos = 22+22
História	14	07	07	28	01 cargo = 21
Geografia	14	07	07	28	01 cargo = 21
Ed.Física (anual)	-	-	-	-	-

E.E. Felismino Henriques de Souza
Município : Santa Cruz de Salinas

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargos
Biologia	22	11	10	43	02 cargos = 22+21
Química	20	10	10	40	02 cargos = 20+20
Inglês	08	04	04	16	01 cargo = 16
Ed.Física (anual)	-	-	-	-	-

Circuito 07**E.E. de Aparecida do Mundo Novo**
Município: Montes Claros

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargos
Língua Portuguesa	11	11	11	33	01 cargo = 22
Educação Artística	02	02	02	06	01 cargo = 17
Matemática	12	12	12	36	01 cargo = 22+12
Ed. Física (anual)	-	-	-	-	-

E.E. de São João do Pacuí
Município: São João do Pacuí

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargos
Física	11	11	11	33	02 cargos = 22+11
História	07	07	07	21	01 cargo = 21
Geografia	07	07	07	21	01 cargo = 21
Ed.Física (anual)	-	-	-	-	-

E.E. Cristino Alves de Jesus
Município : São João da Lagoa

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargos
Biologia	11	11	10	32	01 cargo = 21
Química	10	10	11	31	01 cargo = 21
Inglês	04	04	04	12	01 cargo = 12
Ed. Física (anual)	-	-	-	-	-

E.E. Juca Maria
Município: Josenópolis

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargos
Física	11	11	11	33	02cargos=22+11
História	07	07	07	21	01 cargo =21
Geografia	07	07	07	21	01 cargo =21
Ed. Física (anual)	-	-	-	-	-

Circuito 08

E.E. Professora Maria Matos
Município: Verdelândia

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargos
Língua Portuguesa	11	11	11	33	01 cargo =22
Educação Artística	02	02	02	06	01 cargo =17
Matemática	12	12	12	36	01cargo=24+12
Ed. Física	-	-	-	-	-

E.E. Antônio Miranda
Município: Indaiabira

Conteúdo	1ªSérie	2ªSérie	3ªSérie	Total	Cargo
Biologia	11	11	10	32	01 cargo = 21
Química	10	10	11	31	01 cargo = 21
Inglês	04	04	04	12	01 cargo = 12
Ed. Física (anual)	-	-	-	-	-

ANEXO IV

**NÚMERO DE DOCENTES POR NÍVEL DE FORMAÇÃO SEGUNDO
A MODALIDADE DE ENSINO QUE ATUAM , EM MINAS GERAIS**

Número de docente por nível de formação segundo a modalidade de ensino que atuam , em Minas Gerais

	Formação Atuação	Fundamental (1º Grau)		Médio (2º Grau)		Superior (3º Grau)			Total
		Incomp.	Completo	Magistério Completo	Outra Formação Completa	Licenciatura Completa	Completo sem Licenciatura		
							Com Magistério	Sem Magistério	
E S T A D U A L	Creche	-	-	-	-	2	-	-	2
	Pré-Escola	1	16	234	3	215	11	1	481
	Ensino Fundamental (1ª a 4ª Série)	57	202	18.604	244	11.352	562	52	30.533
	Ensino Fundamental (5ª a 8ª Série)	3	75	10.615	2.379	41.869	1.476	875	57.292
	Ensino Médio e Médio Profissionalizante	-	1	1.765	1.520	29.615	1.078	2.242	36.221
	Educação Especial	11	12	606	22	934	33	8	1.626
	Educação de Jovens Adultos (Supletivo)	-	-	119	21	1.079	55	61	1.335

M U N I C I P A L	Creche	231	319	1.064	160	182	15	3	1.974
	Pré-escola	80	180	11.031	349	3.483	201	6	15.330
	Ensino Fundamental (1ª a 4ª Série)	613	1.192	37.365	930	15.140	739	33	56.012
	Ensino Fundamental (5ª a 8ª Série)	-	57	3.269	733	17.701	532	388	22.680
	Ensino Médio e Médio Profissionalizante	-	-	45	80	1.471	36	95	1.727
	Educação Especial	-	1	211	3	176	10	2	403
	Educação de Jovens Adultos (Supletivo)	10	23	628	55	432	10	18	1.176

Fonte :Censo 2000 S.E.E/M.G

ANEXO V

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES E FAMILIARES
