

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Educação

**UMA ESCOLA BRASILEIRA EM UM ACAMPAMENTO NO
IRAQUE: O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM ESPAÇOS
SOCIOCULTURAIS DIFERENCIADOS**

Anacélia Santos Rocha

Belo Horizonte
2006

Anacélia Santos Rocha

**UMA ESCOLA BRASILEIRA EM UM ACAMPAMENTO NO
IRAQUE: O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM ESPAÇOS
SOCIOCULTURAIS DIFERENCIADOS**

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Magali de
Castro

Linha de Pesquisa: Profissão
docente: constituição e memória

Belo Horizonte
2006

FICHA CATALOGRÁFICA

R672d

Rocha, Anacélia Santos

Uma escola brasileira em um acampamento no Iraque:
o exercício da docência em espaços socioculturais diferenciados.
Belo Horizonte, 2006.
262f.: il.

Orientadora: Magali de Castro

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais. Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação.
Bibliografia

1. Professores - Formação. 2. Trabalhadores - Educação - Brasil. 3.
Formação Profissional. 4. Acampamentos - Iraque. I. Castro, Magali de. II.
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-
Graduação. Mestrado em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

Anacélia Santos Rocha

UMA ESCOLA BRASILEIRA EM UM ACAMPAMENTO NO IRAQUE: O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM ESPAÇOS SOCIOCULTURAIS DIFERENCIADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e
aprovada, em 19 de abril de 2006, pela Banca Examinadora constituída pelos
professores:

Profª Doutora Magali de Castro (orientadora) – PUC/Minas

Profª Doutora Ana Maria Rabelo Gomes – FAE/UFMG

Profª Doutora Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira - PUC/Minas

*A meus pais que me proporcionaram a vida,
A meu marido e minha filha que me ajudaram a construir este trabalho,
A D. Gláucia, in memoriam*

AGRADECIMENTOS

A Deus, presente em cada instante desta caminhada.

A minha orientadora, Prof^a Magali de Castro, que com profissionalismo, amizade, dedicação, carinho e ética, tornou possível a realização deste trabalho.

A meu pai André e minha mãe Jeruza, pelo incentivo e carinho.

A meu marido Dalvo e minha filha Ana Carolina, pelo incentivo e compreensão incondicionais.

A meus irmãos Jeandra, Andrêina, Andréa, e Franks, sobrinhos Gabi, Huguinho, Lucas, Ian, Alexandre e cunhados, Gustavo e Vladimir, Harley, Bene pela compreensão da minha longa ausência.

Ao sr. Dalvo e D. Diana, pelo incentivo e carinho.

Ao Prof.^o José Leão F. Marinho, por ter me iniciado na caminhada docente.

Aos professores Ana Maria Casasanta Peixoto, Leila Alvarenga Mafra e Mauro Passos e aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Profissão Docente-GEPPDOC, pela oportunidade de discussões e debates que muito contribuíram para meu crescimento pessoal, profissional e enquanto pesquisadora.

A todos os professores do Mestrado, especialmente às professoras Sandra Tosta e Maria Auxiliadora M. Oliveira e o Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, pelo incansável incentivo e ajuda.

A turma do mestrado, especialmente Eli, Jucilene, Euzicléia, Ana Odália, Terezinha, Welessandra, Glória, pelas palavras de incentivo e pelo companheirismo, necessários nesta caminhada.

A Célia Cardoso, pelo seu carinho e atenção em todos os momentos.

A Valéria e Renata, secretárias do Mestrado, pelo apoio.

A Adriana Cristine, pela ajuda técnica e pelo incentivo constante.

A prof^a Iliana Abatemarco, pelo exemplo de ética e dedicação.

Aos professores atores da pesquisa, Neuma, Maria das Graças, Lúcio e Mauro e Cabizuca, pela colaboração e o imenso prazer do reencontro.

Ao Sr. Ulysses Panisset, pela atenção e colaboração.

Aos professores Nivaldo, Rui, Maura e Maria Aparecida, pela colaboração, consideração e carinho.

A todos que, de alguma forma contribuíram para esta construção.

*“Feliz aquele que transfere o que sabe
e aprende o que ensina”*

Cora Coralina

RESUMO

Este trabalho foi motivado pela experiência pessoal da pesquisadora, como aluna, no acampamento da Express Way, da Mendes Junior, no Iraque, na década de oitenta, e teve como objetivo analisar os aspectos que interferem no desenvolvimento profissional de professores que exerceram a profissão docente em dois espaços socioculturais distintos – Brasil e Iraque. A pesquisa incide sobre a experiência de professores do Colégio Pitágoras, que, em virtude de convênio firmado entre a escola e a Construtora Mendes Junior, no final da década de 70, partiram para a Mesopotâmia, com o objetivo de implementarem o projeto de escolarização das crianças e adolescentes, filhos dos funcionários em serviço no Iraque. Tendo como suporte teórico estudos sobre profissão docente e desenvolvimento profissional de professores e como abordagem metodológica a História Oral, buscou-se analisar o que significou, para esses professores, a experiência no país estrangeiro, bem como as oportunidades de formação continuada e desenvolvimento profissional e o impacto desta experiência no seu cotidiano de sala de aula. O estudo revelou que, apesar das dificuldades de adaptação a um país estrangeiro em guerra e das condições físicas do acampamento, a experiência foi gratificante, devido à situação especial em que se realizou: facilidade de materiais fornecidos pela Construtora, pequeno número de alunos em sala, estreita relação entre escola e comunidade e ambiente de colaboração e compreensão entre os professores, onde a troca constante e o desenvolvimento profissional eram construídos coletivamente, no dia-a-dia. Assim, a volta para o Brasil se, por um lado, foi um momento de alegria pela volta ao lar, por outro, foi difícil, na medida em que exigiu dos professores uma readaptação às condições de trabalho docente, muito diferentes daquelas encontradas no acampamento.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional, docência, acampamento.

ABSTRACT

This work was motivated by the researcher's personal experience as a student, in the Express Way Mendes Junior construction site in Iraq in the decade of the eighties, having had the goal of analyzing aspects which interfere in the professional development of teachers, who exercised the teaching profession in two distinct socio-cultural spaces – Brazil and Iraq. The research covers the experience of Pitágoras School teachers, who by virtue of an agreement signed between the school and Mendes Junior Construction at the end of the decade of the seventies, left for the Mesopotamia with the goal of implementing the education project of child and adolescent offspring of employees at work in Iraq. Having the technical support of studies regarding the teaching profession and professional development of teachers, the methodological approach was Oral History, and we endeavored to analyze the meaning of the experience for those teachers in a foreign country as well as opportunities for ongoing education and professional development and the impact of this experience in their daily classroom practice. The study showed that despite adaptation problems in a foreign country at war as well as the physical conditions of the job site, the experience was gratifying owing to the special situation wherein it took place: availability of material furnished by the Construction company, small numbers of students in the classroom, a close relationship between school and community and the atmosphere of cooperation and understanding among teachers, where constant exchange and professional development were built collectively on a day-to-day basis. Thus, if returning to Brazil, on the one hand, was a moment of joy due to returning home, on the other, it was difficult, in the measure in which it demanded a readaptation of the teachers to instructional conditions at the job, quite different from those found at the construction camp.

Key words: Professional development, teaching, construction site camp.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABESC - Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas

AEC - Associação de Educação Católica

ANDES – Associação Nacional dos Trabalhadores do Ensino Superior

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós graduação em Educação

CEDEC - Centro de Estudos e Cultura Contemporânea

CEDES - Centro de Educação e Sociedade

CGT – Central Geral dos Trabalhadores

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ensino

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

CUT – Central Única dos Trabalhadores

FENEN – Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUMEC – Fundação de Educação e Cultura

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEC-USAID – Ministério da Educação e a United States Agency for International Development

UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNE – União Nacional dos Estudantes

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Lay out do acampamento Expressway.....	104
FIGURA 2 – Exemplo de uma avaliação de geografia, usando o estêncil.....	110
FIGURA 3 - Exemplo de uma avaliação de geografia, usando a maquina de datilografia.....	111
FIGURA 4 – Comunicado do Colégio encaminhando a professora para a admissão.....	113
FIGURA 5 – Parte do contrato de trabalho, definindo moradia, alimentação, recesso.....	114
FIGURA 6 – Partes do Manual de Recursos Existentes.....	117
FIGURA 7 – Cópia de um telegrama enviado pela Profª Maria das Graças à sua família.....	120
FIGURA 8 – Identidade funcional onde constava o nº da chapa.....	124
FIGURA 9 – Caderneta de crédito.....	125
FIGURA 10 – Formulário utilizado na lavanderia.....	126
FIGURA 11- Formulário utilizado no restaurante	126
FIGURA 12 – Exemplo de comunicação feita entre a Construtora e os funcionários.....	127
FIGURA 13 – Exemplo de comunicação feita entre os funcionários e a Construtora.....	127
FIGURA 14 - Comunicação entre a Construtora e os funcionários.....	128

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – Imagem de um trecho da rodovia Express Way.....	69
FOTO 2 – Distribuição das casas.....	103
FOTO 3 – Distribuição das casas.....	103
FOTO 4 – Fachada externa da escola.....	106
FOTO 5 – Confraternização dos alunos no pátio da escola.....	106
FOTO 6 – Festa junina realizada no pátio da escola.....	107
FOTO 7 – Alunos jogando na quadra da escola.....	107
FOTO 8 – Laboratório de Química e Biologia recebendo as caixas com o material a ser usado nas aulas.....	108
FOTO 9 – Sala de aula.....	108
FOTO 10 – Fachada externa e ambiente interno da casa onde moravam as professoras Neuma e Maria das Graças.....	122

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 – Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: cidade de origem.....	85
TABELA 2 – Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: existência de professores na família.....	85
TABELA 3 – Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: formação em nível superior e médio.....	86
TABELA 4 – Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: realização de cursos de pós-graduação.....	87
TABELA 5 – Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: acampamento em que ficaram.....	88
TABELA 6 – Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: condições de moradia.....	88
TABELA 7 – Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: função desempenhada nos canteiros de obras.....	89
TABELA 8 – Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: formação, séries em que atuaram e disciplinas que lecionaram.....	90
TABELA 9 – Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: período de permanência no Iraque.....	91
TABELA 10 – Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: exercício atual da docência.....	92
QUADRO 1 – Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: perfil dos atores selecionados.....	94
QUADRO 2 - Professores entrevistados: Data de ingresso no Colégio Pitágoras, de ida para o Iraque e de retorno.....	156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
 1 - PROFISSÃO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ALGUMAS REFLEXÕES	22
1.1 Profissão docente e formação de professores para a escola básica no Brasil: breve histórico	23
1.2 Profissão docente: <i>ser ou não ser</i>	31
1.3 Formação continuada: um caminho para a profissionalização docente.	36
1.4 A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores	45
 2 - BRASIL E IRAQUE NOS ANOS 80: DOIS ESPAÇOS SOCIOCULTURAIS ONDE PROFESSORES VIVENCIARAM SUA PRÁTICA DOCENTE	54
2.1 A educação no contexto sócio-econômico-político brasileiro na década de oitenta	54
2.1.1 Do movimento de educadores à proposta da nova LDB.....	56
2.1.2 A legislação educacional brasileira na época e seus reflexos no ensino ministrado no Iraque.	60
2.2 Iraque nos anos oitenta e a parceria com o Brasil.....	62
2.2.2 A Guerra Irã X Iraque e o fim da parceria	67
2.3 O sistema Pitágoras como responsável pela experiência docente em espaços socioculturais diferenciados	70
2.3.1 Da origem do Sistema Pitágoras de Ensino, no Brasil, à escolas em canteiros de obra no Iraque	70
2.3.2 Parceria entre o Sistema Pitágoras de Ensino e a Construtora Mendes Junior: aspectos técnicos.....	77
 3 - APORTES METODOLÓGICOS	79
3.2 O desenvolvimento da pesquisa.	82
3.2.1 Primeira fase: identificação, caracterização e seleção dos atores da pesquisa	82
3.2.2 Segunda fase: entrevistas com os atores	93
3.2.3 Análise das entrevistas à luz das referências documentais e teóricos	95

4 - UMA ESCOLA NO CANTEIRO DE OBRAS: ASPECTOS LEGAIS E DINÂMICOS	97
4.1 Legalização da experiência no Iraque.....	97
4.2 Instalando a escola brasileira em um canteiro de obras no Iraque.....	101
4.3 O cotidiano do professor no acampamento	111
4.4 Acompanhamento e avaliação da experiência.....	127
4.4.1 Informações sobre uma vistoria: o Parecer do Conselheiro e Relator Ulysses Panisset	129
4.5 Desativação da escola.....	132
 5 - PROFISSÃO DOCENTE EM ESPAÇOS SOCIOCULTURAIS DIFERENCIADOS: O QUE REVELOU A PESQUISA	133
5.1 De onde falam os professores entrevistados.....	133
5.2 Da trajetória escolar à opção profissional.....	134
5.3 Experiência profissional anterior e a perspectiva de trabalho no Iraque: dos contatos iniciais ao processo efetivo de trabalho.....	141
5.3.1 O início da carreira docente e as condições de trabalho	141
5.3.2 As lembranças dos antigos professores que marcaram a trajetória dos entrevistados.....	148
5.3.3 Como se deu a ida para o Iraque: motivos	152
5.4 O exercício da docência no Iraque	156
5.4.1 O dia-a-dia dos professores e as oportunidades de desenvolvimento profissional.....	157
5.4.2 E a guerra?	173
5.4.3 Um balanço da experiência no Iraque e o retorno ao Brasil	174
 6 - QUANDO O PESQUISADOR É TAMBÉM ATOR DA PESQUISA: O OLHAR DA EX-ALUNA SOBRE A ESCOLA NO CANTEIRO DE OBRAS E SOBRE SEUS PROFESSORES.....	178
 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS.....	190
ANEXOS.....	194

INTRODUÇÃO

É necessário conhecer quem é esse profissional (o professor), sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional, para se pensar em ensino de qualidade (MIZUKAMI, 1996, p.60)

É crescente em nossos dias a produção sistemática de investigações acerca do professor. É verdade que, por algum tempo, a figura do professor andou apagada das pesquisas que envolviam o ambiente escolar. Pesquisou-se primeiramente as técnicas de sala de aula, o aluno e o currículo para, então, chegar-se ao professor. Não queremos hierarquizar a importância dessas variáveis, apenas reforçar que o professor é parte integrante desse ambiente escolar.

A presente pesquisa se propõe a conhecer um pouco sobre a vida de professores: sua trajetória escolar e profissional, influências familiares, condições de trabalho, desenvolvimento profissional. E de que professores estamos falando? De professores da escola básica que foram exercer a docência em outro país e, assim, delimitamos a questão central dessa pesquisa: perceber como se deu o desenvolvimento profissional de um grupo de professores que lecionaram em dois espaços socioculturais diferentes: o Brasil e o Iraque.

Dada a densidade da proposta, decidimos que a melhor estratégia metodológica a ser usada é a História Oral, com entrevistas abertas, o que não representa nenhuma novidade, visto que essa abordagem vem sendo muito utilizada em pesquisas ligadas à profissão docente. A novidade se encontra nas histórias aqui relatadas, essas sim, são singulares. Como afirma Portelli (1999, p.17), “cada entrevista é importante por ser diferente de todas as outras”.

E de onde vem a motivação para a escolha desse tema? Pois bem: a definição do tema e a escolha dos atores da pesquisa estão intimamente relacionados com nossa trajetória familiar, escolar e profissional.

Passamos a infância e a juventude em acampamentos, pois como nosso pai sempre exerceu a função de encarregado de lubrificação, trabalhando na construção de estradas, ferrovias, barragens e pontes.

Grande parte dessas obras se concentrava na construção de estradas e essas, por sua vez, localizavam-se em lugares com pouco ou nenhum desenvolvimento. Nesse caso, a Construtora montava um acampamento que buscava oferecer, para as famílias dos funcionários, a estrutura de uma pequena cidade. Esse acampamento ou vila, como também era chamado, era composto por uma seqüência “hierárquica” de residências, localizadas de acordo com a função desempenhada pelos funcionários, uma escola, um clube, um hospital, uma igreja, um supermercado, etc. Normalmente, a distribuição das casas se dava, tendo a escola como ponto central.

Nessa estrutura de comunidade, moramos na Amazônia, Amapá....enfim, na região norte, nordeste e centro oeste do Brasil, além de países como a Mauritânia na África e o Iraque, no Oriente Médio.

Tendo nascido e criado nesses acampamentos e, desde os dois anos de idade, freqüentando instituições escolares, passamos grande parte da infância e adolescência nessas escolas, cuja maioria funcionava em horário integral.

Em nossa experiência escolar na Mauritânia (África), durante três anos e no Iraque por seis anos, convivemos com diferentes professores brasileiros e sempre tivemos curiosidade de saber mais a respeito desses professores¹: o que

¹ Quando utilizamos o termo professores, nos referimos tanto ao gênero masculino quanto ao feminino.

os levava a deixar o seu país para lecionar em outro? Como percebiam essa experiência e as condições oferecidas para seu trabalho pedagógico?

A idéia de saber mais sobre esses professores, nos acompanhou em nossa trajetória profissional, ficando latente durante algum tempo, devido à falta de oportunidade de colocá-la em prática.

Ao retornarmos ao Brasil, cursamos Administração (bacharelado e licenciatura), e Matemática (licenciatura). Assim, passamos a ser professoras, realizando um sonho pessoal e o projeto de nossos pais; eles sempre diziam que ela tínhamos “jeito para ser professora” e sempre investiram em nos estudos dos filhos apesar de, pessoalmente, não terem tido a oportunidade de avançarem no nível de escolaridade.

Após três anos de exercício da docência em escola de ensino médio, tivemos a oportunidade de exercer a coordenação pedagógica de uma escola da rede particular de ensino de Belo Horizonte. A experiência de coordenação, paralela ao magistério, permitiu uma análise de nossa própria prática docente: trabalhando mais diretamente com cerca de quarenta e cinco professores e acompanhando sua prática pedagógica, fomos percebendo a forma utilizada, individualmente, pelos docentes, na busca de seu desenvolvimento profissional e refletindo sobre as formas como nós próprios vínhamos buscando nosso desenvolvimento e construindo a nossa prática.

E, cada vez mais, foi crescendo o interesse em investigar essa profissão que não possui receita nem manual e que se dá num ambiente cujas características são, entre outras, a *pluridimensionalidade* de tarefas, muitas vezes simultâneas, nas quais a *imprevisibilidade* independe de um rigoroso controle

“ Quando, no século XVIII, a Revolução criou a função de professor público, o fez no masculino” (LOPES, 2003, P.52).

técnico, sem falar do *caráter histórico e social* da prática e do *envolvimento pessoal do professor*. (Sacristán, citado por Mizukami et al, 2002)

As práticas docentes estão ligadas, então,

às crenças, opiniões, pensamentos e conhecimentos do professor e têm um profundo efeito sobre as decisões que ele toma em suas salas de aulas...Assim, esse conhecimento é construído por meio de uma variedade de experiências e está sujeito a mudanças... O conhecimento prático pessoal não é algo fixo, objetivo e estático. (MIZUKAMI-REALI, 2002, p.53)

De acordo com Nóvoa,

os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas...".(NÓVOA, 1992, p.27)

Cole & Knowles², citados por Mizukami-Reali (2002), reforçaram essa idéia da influência da vida pessoal na prática profissional, quando afirmaram que o ensino está enraizado no “pessoal” e é poderosamente influenciado por experiências anteriores, dentro e fora dos contextos profissionais.

Ainda segundo Nóvoa³, citado por Pereira (2000, p.100), a formação se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Acreditando, assim, como alguns autores, que a prática docente é desenvolvida no dia-a-dia e permeada por conhecimento prático, pessoal e, portanto, particular e individual, buscamos compreender como se dá essa construção ao longo da trajetória docente.

² COLLE, A. L. & KNOWLES, J. G. **Teacher education: toward an inquiry irumentation.**,1996.

³ NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CEAP, 1998.

Após essas reflexões a respeito da construção individual do trabalho docente, optamos por fazer uma pesquisa sobre a trajetória de professores, na esperança de que os princípios que norteiam o trabalho dos professores possam contribuir para o entendimento e esclarecimento acerca de aspectos do desenvolvimento do trabalho docente, sem desconsiderar, é claro, a importância da formação teórico-científica.

As constatações e as inquietações, aqui relatadas, nos levaram à busca de maiores conhecimentos sobre a profissão docente, através de leituras, cursos de curta duração e curso de pós-graduação *lato sensu*, todos relacionados à área de educação. Nessa busca, chegamos ao Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e passamos a freqüentar as reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão Docente – GEPPDOC.

Dessa forma, ia se consolidando nosso interesse pela profissão docente e pelo desenvolvimento profissional dos professores, o que nos levou a ingressar na Linha de Pesquisa: Profissão Docente: Constituição e memória, com uma proposta de investigação que resgatava nossas antigas preocupações: saber um pouco mais sobre os professores que atuaram no Iraque.

Assim, decidimos pesquisar sobre o desenvolvimento profissional de professores que exerceram suas atividades em espaços socioculturais diferenciados: Brasil e Iraque, na década de 80. Esse recorte temporal se justifica, na medida em que, nesse período, estávamos lá em contato com esses professores, na condição de discentes.

Neste trabalho, buscamos colocar em relevo a importância da experiência profissional, no sentido de tentar compreender como se dá a significação e

apropriação pessoal dessa experiência, ou seja, como os professores constroem sua trajetória docente e como se dá seu desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, partimos de um breve histórico da formação docente no Brasil, para tentar compreender o que se passa no presente. Para isso, recorremos aos trabalhos de Romanelli (2002), Oliveira (2001) e Teixeira (1999), entre outros.

Em seguida, focamos o estudo no esclarecimento acerca dos conceitos diversos que envolvem os termos profissão, profissionalismo e autonomia docente, dialogando, entre outros, com Contreras (2002), Garcia (1999) e Nóvoa (1992, 1995), Bolívar (2002), Popkewitz (1997), e Sacristán (1992).

Posteriormente, então, enfatizamos a formação continuada em serviço, tendo como suporte as pesquisas realizadas por: Contreras (2002), Sacristán (1992), Tardif (2002), Candau (1997), Alarcão (1998) e Nascimento (1997).

Na busca de alternativas metodológicas que pudessem contribuir, no sentido de melhor perceber como se dá a construção e o desenvolvimento da profissão docente, optamos, conforme já esclarecemos, pelo estudo da trajetória escolar e profissional dos professores, fazendo uso da abordagem metodológica da História Oral. Nesse sentido, tomamos por base as pesquisas de Lang (1996), Michelat (1980) e Kenski (1995).

Esta pesquisa sobre a trajetória profissional dos professores apresenta um elemento novo aos trabalhos que vêm sendo realizados, no âmbito da temática em apreço, pois trata-se de uma investigação centrada no deslocamento de professores, para lecionar em outros espaços socioculturais (no caso, em outro país). Através dos depoimentos desses professores, buscamos

analisar os diferentes aspectos que interferem em seu desenvolvimento profissional, tendo em vista espaços socioculturais diversificados.

Garcia (1999) ressalta que o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente.

Nesse sentido, algumas perguntas, se fazem relevantes: O que leva professores a deixarem o Brasil para lecionarem em outro país? Quais são as impressões, sensações, dificuldades e alternativas de adaptação no país estrangeiro e de readaptação posterior ao Brasil? Quais são as diferenças básicas, existentes no exercício da profissão docente, em diferentes espaços socioculturais?

Após fazermos essas indagações, definimos assim o objetivo geral dessa pesquisa: analisar os aspectos que interferem no desenvolvimento profissional de professores que exerceram a profissão docente, em diferentes espaços socioculturais.

E os objetivos específicos:

- Identificar os documentos legais e institucionais, referentes à atuação de professores em espaços socioculturais diversificados: Brasil e Iraque.
- Traçar o perfil pessoal e profissional dos professores que tiveram experiência de trabalho docente no Brasil e no Iraque.
- Identificar as razões que levaram os professores pesquisados a exercerem a docência no Brasil e no Iraque;
- Detectar as principais dificuldades encontradas, pelos professores, no Brasil e no Iraque, e as alternativas para enfrentá-las;

- Identificar as principais diferenças e semelhanças entre o exercício da docência no Brasil e no Iraque, na percepção dos professores;
- Identificar as oportunidades de desenvolvimento profissional encontradas pelos professores nos dois referidos espaços de trabalho;
- Analisar a influência da experiência no Iraque sobre a prática docente dos professores no Brasil e vice-versa

1 - PROFISSÃO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ALGUMAS REFLEXÕES

O cenário educacional, nos últimos tempos, tem apresentado uma gama diversificada de discussões a respeito do significado da profissão docente.

O objetivo deste estudo está centrado na investigação do desenvolvimento profissional de professores, a partir de suas trajetórias profissionais em dois espaços socioculturais. Nesse sentido, são necessárias reflexões e estudos acerca de questões como profissão, profissionalismo, saberes, prática docente, entre outras.

Este capítulo está estruturado em quatro partes. A primeira expõe, de forma breve, o processo histórico da construção da “profissão” docente no Brasil. Essa retrospectiva é necessária, uma vez que “profissão é um termo de construção social, com história concreta e que muda em função das condições sociais em que é utilizado”, ou seja, precisa ser contextualizado (POPKEWITZ, 1997, p.38).

A segunda parte revela a pluralidade de significados que envolve o conceito de profissão docente, mostrando as diversas perspectivas de sua análise sugerindo, ao final, uma proposição alternativa, para facilitar o seu entendimento.

A terceira parte analisa certos aspectos da formação continuada, necessários ao entendimento do tópico seguinte, que tece reflexões acerca dos termos profissionalização, profissionalidade e desenvolvimento profissional.

Por último, por acreditar no desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do exercício da docência, a quarta parte do texto chama atenção para a importância da formação continuada em serviço, numa perspectiva de fortalecer a

demarcação de saberes profissionais, entre eles o saber da experiência, criando condições para a profissionalidade docente.

1.1 Profissão docente e formação de professores para a escola básica no Brasil: breve histórico

A profissão docente, no Brasil, tem sua origem ligada à Igreja Católica, com os jesuítas, que tinham como objetivo a evangelização missionária. Pode-se dizer que, durante mais de duzentos anos, “o sacerdote foi o professor, cujo trabalho missionário confundia-se com um papel messiânico” (FERREIRA, 2002, p.119). Esse ideal de catequese, aos poucos, foi dando lugar à educação da elite. Segundo Romanelli,

Os jesuítas mantiveram, além de colégios para a formação de seus sacerdotes, seminários para a formação do clero secular. Era esse clero que atuava principalmente nas fazendas... Foram estes que formaram a massa de tios-padres e capelães de engenho e que, por exigências das funções foram também os mestres escola ou preceptores dos filhos da aristocracia rural. Formados nos seminários dirigidos pelos jesuítas, eles foram os naturais continuadores de sua ação pedagógica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a Reforma Pombalina “ (ROMANELLI, 2002, p.36).

Com essa Reforma e a conseqüente expulsão dos jesuítas, os professores leigos foram inseridos no ensino e o “Estado assumiu, pela primeira vez, a responsabilidade pela educação” (ROMANELLI, 2002, p.36). Assim, treze anos após, são instauradas as Aulas Régias, primeira experiência, no País, de educação pública, que, em síntese, representaram o desmantelamento da educação nacional, devido: “à substituição dos inacianos que tiveram comprovada competência, por seus alunos, geralmente com menos qualificação; à fragmentação das aulas que eram ministradas em diferentes espaços; à carência de recursos para prover a remuneração docente” (OLIVEIRA, 1993).

As primeiras escolas normais brasileiras foram criadas no início da década de 30, do século XIX, através do Ato Adicional de 1834, o qual determinou, também, a descentralização do sistema de ensino, criando uma dualidade de poderes: o central, com o direito de promover e regulamentar a educação de nível superior e o sistema provincial, com a obrigação de regulamentar e promover a educação primária e secundária. Essa dualidade de poderes representava, na verdade, a dualidade do sistema de ensino nacional, marca esta que perdurou, por muito tempo, e que tem conseqüências até hoje.

As províncias, geralmente desprovidas de recursos, foram incapazes de desenvolver uma rede adequada do ensino e o resultado foi que o ensino secundário foi sendo incorporado pelo setor privado e o ensino primário, praticamente, foi abandonado, funcionando “à custa do sacrifício de alguns mestres-escola que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar” (ROMANELLI, 2002, p.40).

Esse sistema dual de ensino foi consagrado com a vigência da Constituição da República de 1891, que atribuiu à União o papel de criar e controlar as instituições de ensino superior e o ensino secundário acadêmico e, aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o profissional que, na época, compreendia principalmente as escolas normais de nível médio, para moças e escolas técnicas para rapazes.

O corpo docente, nessa época, era composto, geralmente, “por egressos de outras profissões, tendo em exercício pessoas, com as mais diferentes formações, autodidatas, militares, membros de irmandades religiosas e estudantes ou diplomados de escolas superiores” (FERREIRA, 2002, p.27).

Nesse sentido, Lopes acrescenta:

No Brasil colônia, a docência era uma atribuição de frades católicos que atuavam como missionários entre os gentios. Tornou-se depois privilégio dos filhos da classe dominante...até meados do século XX. Durante esse tempo, ninguém se incomodava com o salário, porque os professores eram também médicos, farmacêuticos, engenheiros e advogados que não dependiam dos rendimentos desse trabalho para sua subsistência (2003:58).

A partir de 1930, com o adentramento do movimento da Escola Nova, o setor educacional passa a ser orientado pelas bandeiras da laicidade, gratuidade e democratização da educação. Nesse sentido, foram feitas campanhas de combate ao analfabetismo (que representava um entrave ao processo de industrialização e modernização econômica), o que contribuiu para o desenvolvimento da escola normal, sob a guarda, ainda, dos Estados.

No início da referida década, foi implementada uma série de reformas, promovidas pelo então Ministro da Educação, Francisco Campos. Foi criado o Ministério de Educação e Saúde e instaurou-se o Conselho Federal de Educação. “Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e...era imposta a todo o território nacional” (ROMANELLI, 2002, p.131). Foi mérito dessa reforma, promover o caráter organizacional do ensino, até então inexistente. Entretanto, apresentou pontos críticos graves como: ignorar os ensinos primário e normal e outros ramos do ensino profissional; não promover a articulação e a flexibilidade necessárias, entre esses níveis e modalidades de ensino e a universidade.

Nessa época, os professores eram formados nas Escolas Normais, que passaram por alguns avanços, como a ampliação dos conteúdos curriculares, aumento do curso para quatro anos e exigência de exames para se ingressar nos mesmos.

Em 1938, foram introduzidas, nos cursos de formação de professores, as disciplinas de Didática e Pedagogia, sendo que, em 1941, a Didática adquiriu um caráter independente, passando a ser ministrada após a conclusão do bacharelado, criando-se, então, o denominado sistema 3+1 (3anos de bacharelado mais 1 de didática) (Oliveira, 2002).

Posteriormente, a partir de 1942, a Reforma Capanema deu início à criação/reformulação dos ramos do ensino. Essas reformas foram denominadas de Leis Orgânicas do Ensino e englobaram todos os ramos do ensino primário, médio e técnico-profissional. O Decreto Lei nº 8.530/46 referia-se ao ensino normal que, como os outros cursos técnico-profissionais, não permitia aos seus egressos o acesso ao ensino superior, criando-se, assim, a denominada dualidade estrutural.

Conforme descreve Romanelli, a Lei Orgânica do Ensino Normal definia as seguintes finalidades para esse nível de ensino:

- Promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
- Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
- Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (ROMANELLI, 2002, p.164).

Percebe-se, aqui, uma diferença entre as reivindicações do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e as determinações oficiais, emanadas das leis, no que diz respeito à formação de docentes. Enquanto isso, em função do crescimento sócio-político e econômico alcançado no período, que exigia uma maior qualificação dos professores, houve uma demanda pelas Faculdades de Filosofia, que se destinavam à formação de docentes.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), que promoveu a equivalência entre o ensino

secundário e o profissional, extinguindo a referida dualidade estrutural. Romanelli afirma que a estrutura do ensino ficou inalterada, permanecendo o sistema educacional organizado conforme a legislação anterior. Essa autora acrescenta que “a Lei nada mudou. A sua única vantagem, talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional...”(ROMANELLI, 2002, p.181). Dessa forma, a formação dos professores continuou sendo realizada nas Escolas Normais (em nível médio) e nas Faculdades de Filosofia.

O Golpe de Estado de 1964 provocou mudanças radicais no cenário econômico, sócio-político e educacional. A educação passou a ser vista em função do seu papel no processo de desenvolvimento, estabelecendo-se sua ligação com o setor produtivo. O acirramento do capitalismo urbano industrial influenciou, sobremaneira, a educação, que aderiu ao pragmatismo e tecnicismo. Nessa perspectiva, princípios tayloristas foram resgatados pelos Acordos MEC-USAID⁴ que, segundo Romanelli, resultaram em “benefícios maiores para o país fornecedor, do que para o país beneficiário” (2002:215). Ficou claro, nesses Acordos, o atrelamento da educação brasileira às forças econômicas internacionais. Nesse sentido, essa mesma autora afirma que:

Através da reestruturação do sistema educativo, segundo os princípios da organização das empresas, busca-se maior adequação do modelo da educação ao modelo econômico, para atingir os objetivos deste último (...) tem por fim, portanto, a instrumentalização do processo educativo e sua utilização em proveito da expansão econômica (ROMANELLI, 2002, p.223).

Privilegiando-se essa visão de educação, o professor passou a ser um mero executor de tarefas pedagógicas concebidas por outros, sendo, assim, expropriado do seu saber.

⁴ MEC-USAID: nome dado aos convênios entre o Ministério da Educação, seus órgãos e a United States Agency for International Development.

Posteriormente, em 1968, a Lei n. 5.540 promoveu a Reforma do Ensino Superior, responsabilizando as Faculdades de Educação pela formação docente. As licenciaturas passaram a contemplar as disciplinas de Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. Nessa época, conviveram dois tipos de licenciatura: a curta, que formava o professor polivalente, para atuar no 1º grau e a plena, que era mais longa e habilitava, também, para o magistério do 2º grau.

Após o longo período de arbítrio, em 1985, instaura-se a Nova República, que promove a redemocratização do País. Nesse cenário, em 1988, é promulgada a denominada Constituição Cidadã, que determinou a expansão da obrigatoriedade do ensino e sua gratuidade nos oito anos.

Nessa mesma década, vivencia-se uma movimentação intensa no campo educacional, com debates e reflexões sobre a elaboração da 2ª LDB (Lei n. 9394/96), que acabou, após muitas controvérsias, com a vitória do Projeto que tramitava no Senado, sintonizado com os interesses do governo de Fernando Henrique Cardoso, em detrimento do Projeto oriundo da Câmara, que estava mais em consonância com a posição dos professores e de suas entidades representativas.

Essa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996, promoveu radicais transformações na educação brasileira e, de modo mais específico, no campo da formação docente, apontando para a formação do professor da escola básica, em nível superior:

A formação de docentes para atuar na educação básica⁵ far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como

⁵ Art. 21º, inciso I: educação básica: formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Lei N. 9394/96, art. 62)

A LDB determinou, também, em seu artigo 87 que, ao final da década da educação (prevista para 2006), somente seriam admitidos para atuação na educação infantil e ensino fundamental, professores com formação em nível superior.

Essa determinação provocou uma corrida aos cursos Normais Superiores e aos cursos de Pedagogia, em busca da qualificação exigida e, conseqüentemente, uma proliferação de cursos Normais Superiores, nem sempre de qualidade.

Entretanto, devido às dificuldades e impasses oriundos da realidade sócio-educacional brasileira e, sobretudo, à uma equivocada interpretação da LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) se pronunciou, esclarecendo que o magistério para os níveis da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental pode ser ministrado por docentes que possuem, apenas a habilitação de nível médio (curso normal /curso de magistério), aos quais é assegurado esse direito pelo resto de suas vidas.

As discussões em torno da formação de professores continuam, cada vez mais acirradas. Neste sentido, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) vem se contrapondo às determinações legais. Essa entidade configura-se como uma associação acadêmica, que fomenta e socializa experiências relacionadas à formação de profissionais da educação. Historicamente, a ANFOPE:

(...) defende a formação de um profissional da educação que tenha uma referência ampliada do fenômeno educativo....Defende a formação de profissionais da educação que sejam capazes de uma atitude crítica e transformadora diante dos desafios dessa realidade...defende uma concepção sócio-histórica de educador, onde a docência seja base de

sua identidade profissional. (Boletim da ANFOPE. Santa Catarina:UFSC, n.13-14, p.12,2002).

Não são infundadas as preocupações dessa entidade e de outras congêneres, uma vez que percebe-se, nas atuais Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, a priorização da denominada noção de competências que leva a uma concepção fragmentada e instrumental de formação, de cunho individualista e imediatista. “Os princípios orientadores das referidas Diretrizes caracterizam uma concepção limitada e limitadora em relação à perspectiva da formação humana omnilateral” (ANFOPE, 2002, p.21).

Nesse sentido, Oliveira alerta que

(...) os novos ordenamentos normativos para a formação docente enfatizam: a priorização da formação em serviço, em detrimento da formação inicial; a valorização da educação à distância sobre a presencial; a precarização da base teórica-conceitual” (OLIVEIRA, CARVALHO, 2003).

Em 1997, foi aprovada Resolução 02/97, que permite a complementação pedagógica para qualquer graduado, bacharel, que queira lecionar. Nessa mesma direção pontual e de aligeiramentos, são instituídos os cursos seqüenciais, que totalizam apenas 1.600 horas, que resgatam as questionadas licenciaturas curtas e outros cursos como o de “engenharia de operação”.

Severino acrescenta que “é quase completo consenso em relação à tremenda precariedade em que se encontra a situação dos cursos que, entre nós, cuidam dessa formação, ou seja, os cursos de magistério, de Pedagogia e de licenciatura” (2003, p.74).

1.2 Profissão docente: *ser ou não ser...*

A “profissão” docente abrange significações, que variam de acordo com as diversas correntes sociológicas. Apresentaremos, aqui, algumas dessas posições, no sentido de mostrar porque é tão difícil um posicionamento a respeito da profissão docente. Bolívar, considerando a complexidade do conceito, enfatiza que “não se sabe ao certo, se a docência é uma profissão, um artesanato, um trabalho, uma arte ou seja lá o que for” (2002, p.89).

O termo profissão não possui uma definição fixa, universal, consensual. Segundo Popkewitz, esse termo foi trazido para a língua de muitos países, de modo a descrever as formações sociais do trabalho no contexto da classe média, a importância cada vez maior da especialização no processo de produção/reprodução e, especificamente no ensino, o esforço no sentido de um prestígio profissional crescente. O rótulo profissão é, então, usado para definir um grupo altamente especializado, que corresponde de forma eficiente à confiança da sociedade, “é uma categoria social que concede posição social e privilégios” (POPKEWITZ, 1997, p. 38).

A profissionalização do professor esbarra em dificuldades de ordem histórica e ideológica.

Na perspectiva histórica, como evidenciamos, na retrospectiva aqui apresentada, durante mais de duzentos anos, o sacerdote foi o professor, cujo trabalho missionário confundia-se com um papel messiânico. Segundo Ferreira (2002), após mais de dois séculos, identificando no padre o professor, a sociedade vincula uma personagem à outra e sente dificuldade em distingui-las. O magistério, tem assim, no Brasil, a sua origem no sacerdócio, que está relacionada ao papel que o professor desempenhou ou desempenha na

sociedade. Nessa perspectiva, é recorrente a crença no “dom” de ser professor, traduzido, numa vocação, desvinculada da perspectiva profissional.

Na dimensão ideológica, a tônica do discurso é que, para que os professores se tornem profissionais, é necessário que tenham autonomia para exercerem sua prática, além de outros atributos, tais como: integridade, responsabilidade, conhecimento especializado, ética. Essas são, geralmente, características usadas para definir uma profissão e, não as possuindo, fica difícil, segundo alguns autores, conceber o trabalho docente, enquanto profissão.

Nesse sentido, Sacristán, faz a seguinte colocação: “será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino?” O autor afirma que, em termos gerais, a resposta é negativa, ainda que a educação institucionalizada tenda a ser da sua competência (1992, p.68).

Esse tipo de argumento fundamenta-se em algumas tentativas de aproximação para definir, de forma sistemática, o aspecto profissional e, por conseguinte, o profissionalismo docente.

Para a abordagem da profissionalização do professor, apresentamos, a seguir, os aspectos que caracterizam uma profissão, de acordo com alguns autores. Esses aspectos, embora às vezes diversificados, se complementam.

Skopp⁶ e Enguita⁷, citados por Contreras (2002), apresentam uma listagem de aspectos determinantes da profissão, que são diferentes e complementares. Apenas a autonomia é citada pelos dois.

- Um saber sistemático e global (o saber profissional); poder sobre o cliente (a disposição deste de acatar suas decisões); atitude de serviço diante de seus clientes; autonomia ou controle profissional independente;

⁶ Citado por PEREYRA, M. A. **El profesionalismo a debate**. Cuadernos de Pedagogia, nº 161, p. 12, 1988.

⁷ FENÁNDEZ ENGUITA, M. **La escuela a examen**. Madri, Eudema, 1990.

prestígio social e reconhecimento legal e público de seu *status*; subcultura profissional especial (SKOPP, citado por CONTRERAS, 2002, p.55).

- Competência (ou qualificação num campo de conhecimentos); Vocação (ou sentido de serviço a seus semelhantes); licença (ou exclusividade em seu campo de trabalho); independência (ou autonomia, tanto frente às organizações como frente aos clientes); auto-regulação (ou regulação e controle exercido pela própria categoria profissional) (ENGUITA, citado por CONTRERAS, 2002, p.56).

Shulman⁸, citado por Bolívar (2002:88), amplia essas características, apresentando aspectos voltados para o exercício profissional. Afirmar que a docência poderia se encaixar nelas, sem graves problemas.

A obrigação de prestar serviço a outros, em obediência a uma certa “vocação”: (...) Conhecimentos e habilidades próprios de uma profissão têm de ser mediados por uma matriz moral; O domínio de um corpo de teorias ou conhecimentos estabelecidos: cada profissão tem sua base de informações academicamente definidas, que a legitimam; Um campo de atuações práticas qualificado: habilidades e estratégias que asseguram o exercício da profissão; O exercício do tirocínio em condições de incerteza inevitável: (...) exercício do juízo prático em condições incertas; A necessidade de aprender com a experiência, numa interação entre teoria e prática (...); Uma comunidade profissional que aprimora a qualidade e incrementa o conhecimento. Ser profissional é ser membro de uma profissão, a qual assume responsabilidades públicas com respeito à prática individual (SHULMAN, citado por BOLÍVAR, 2002, p.88).

Hoyle⁹, também citado por Contreras (2002), aborda essa temática em uma sequência de fatos, ultrapassando os aspectos apontados pelos teóricos citados anteriormente, na medida em que, além de apresentar traços e características, aborda questões relacionadas, à formação e ao treinamento.

Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial; O exercício desta função requer um grau considerável de destreza; Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas; Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante; os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimentos sistemáticos;

⁸ SHULMAN, S. Knowledge on teaching: Foundation of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, nº 1, p. 1-22, 1987.

⁹ HOYLE, E. Professionalization and deprofessionalization in education. In: HOYLE, E. ; MAGERRY, J. (orgs.) World year book of education 1980. **Professional development of teachers**. Londres. Kogan Page, 1980.

A aquisição deste corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requerem um período prolongado de educação superior;
 Esse período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização dos valores profissionais;
 Estes valores tendem a centrar-se na predominância dos interesses dos clientes, em alguma medida tornam-se explícitos em um código ético.
 Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em ações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.
 Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas relativas à sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado;
 A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração (HOYLE, citada por CONTRERAS, 2002, p.56).

Frente a essas diversas abordagens sobre o que possa ser um profissional, consideramos importante apresentar diferentes posicionamentos dos pesquisadores em relação à profissionalidade do professor:

Segundo Contreras (2002), quando se compara os professores com essas características, a conclusão mais habitual é que a melhor denominação a ser atribuída aos professores é a de *semiprofissionais*, já que ele considera que lhes falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática, além de serem carentes de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional.

Nessa mesma linha, Kimball¹⁰, citado por Contreras (2002), defende que os professores não podem ser considerados profissionais, já que carecem de controle sobre as decisões que se tomam no ensino, o que significa que o conhecimento que possuem não os investe de autoridade. Por isso, conclui que, até que não possuam tal autoridade, não poderão ser considerados como verdadeiros profissionais e, por conseguinte, responsáveis pela educação nas escolas.

¹⁰ KIMBALL, B. A. The problem of teachers' authority in light of the structural analysis of professional. **Educational theory**, v. 38, nº 1, p. 1-9, 1988.

Entretanto, existem outros posicionamentos com relação à profissão docente que, por sua vez, sugerem outras alternativas para a análise dessa complexa profissão.

Contreras (2002), por exemplo, coloca que há uma fraqueza substancial na teoria de traços, que faz duvidar do seu valor para entender a realidade social das profissões e sua possível relação com a docência. “E esta debilidade é o simplismo de seu ponto de partida, já que se identifica o que é uma profissão com elementos, selecionados *a priori*, introduzindo, assim, um “viés ideológico, enquanto se apresenta como descritivo o que não deixa de ser uma seleção interessada de elementos” (2002, p.58).

Concordamos com esse autor, quando coloca que o ensino, enquanto ofício, não pode ser definido só de modo descritivo, ou seja, pelo que é identificado na prática real dos professores, já que a docência, como tudo na educação, define-se, também, por suas aspirações.

Bolívar afirma que comparar o trabalho dos professores com o de outros profissionais tem certas utilidades, mas também graves limitações. Tudo dependerá do ponto de vista, ou da profissão que tomar para fazer a comparação. “Se esta for de natureza liberal (advocacia, medicina), o ensino será, em termos sociais, uma *semiprofissão*”, ocupando uma posição intermediária entre o funcionalismo público, que goza de débil autonomia e as profissões liberais. (2002, p.89).

Na realidade, há quem considere que essa discussão sobre o magistério ser ou não ser uma profissão tem sido improdutiva. Nessa linha de pensamento, a proposta é de abandonar essa dimensão comparativa, de pouco resultado

prático, por não exibir as peculiaridades da profissão docente, segundo a representação que os próprios professores fazem de si (BOLÍVAR, 2002, p.90).

Concordamos com Mizukami e Lourencetti, quando colocam que o trabalho docente “inclui não só o conhecimento adquirido e construído ao longo da carreira por meio da experiência pessoal e profissional, mas também inclui o contexto em que estes professores estão inseridos” (2002, p.55).

Nessa perspectiva, a sugestão é que pesquisas devem ser desenvolvidas no sentido de explorar quem é esse professor, qual a sua história, seu percurso de vida. Sacristan coloca que é importante analisar o “significado da prática educativa e compreender as suas conseqüências no plano da formação de professor e do estatuto da profissão docente” (1992, p.68).

1.3 Formação continuada: um caminho para a profissionalização docente.

No sub capítulo “*Profissão docente: ser ou não ser*”, está expressa a dificuldade de mostrar uma definição clara e objetiva do que é a profissão docente. Tão complexa quanto essa questão é a da profissionalização, que também está permeada de ideologias relativas a *status*, privilégios sociais e trabalhistas aos quais aspira.

Em lugar do termo profissionalização, surge o termo *profissionalidade*, que Contreras (2002) define como modo de resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente.

Hoyle¹¹, citado por Contreras (2002), por sua vez, interpretou a profissionalidade como “as atitudes em relação à prática profissional entre os

¹¹ Hoyle, E. op cit., p.23

membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam”.(HOYLE, citado por CONTRERAS, 2002, p.73)

Já Sacristán entende por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (1992, p.65).

O que essas definições têm em comum, na análise de Contreras (2002), é que a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores, em função do que requer o trabalho educativo. Nessa perspectiva, a profissionalidade, além de considerar o desempenho do trabalho de ensinar, também expressa valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.

Segundo Contreras (2002), nessa perspectiva, pode-se apontar valores, qualidades e características profissionais, enquanto expressam seu sentido em função do que requer a prática do ensino. Entretanto, alerta que as qualidades a que faz referência a profissionalidade docente não são uma descrição do “bom ensino”, muito menos uma exposição do que deve fazer um professor, o que traz o risco de se pensar na profissão a partir de atuações externamente impostas.

Para Sacristán, uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa: prática institucional, prática organizacional, práticas didáticas e práticas concorrentes (aquelas que exercem influência nas atividades dos professores). E, ainda, que o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e

da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado (SACRISTÁN, citado por NÓVOA, 1995).

Nessa perspectiva de entendimento, Tardif coloca que

os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (2002, p.54).

O autor vislumbra, ainda, a possibilidade dos professores serem reconhecidos por outros grupos de produtores de saberes e, assim, impor-se enquanto “grupo produtor de saber oriundo de sua prática e sobre a qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo”, (TARDIF, 2002, p.54), lançando, nessa perspectiva, as condições básicas para a criação de uma nova profissionalidade entre os professores da escola básica.

Nessa abordagem, a proposta de profissionalização, segundo Sacristan, é a de que os professores dominem a utilização de práticas profissionais, em termos conscientes e com conhecimento da gramática e da sintaxe da sua atividade (1992, p.81).

Nesse sentido, Nóvoa afirma que a formação continuada¹², que também é denominada de formação contínua ou formação em serviço, decisiva para as escolas e para os professores (1997). Pode-se dizer que a formação continuada se constitui como uma estratégia, um caminho para a valorização docente, direcionando-se para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em sua pluridimensionalidade.

Alarcão concebe a formação continuada como processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua

¹² Outro nome dado à formação continuada é de educação continuada e educação permanente, como sugere Zélia D. Mediano, num trabalho apresentado no VIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), em Florianópolis, em maio de 1996.

formação às exigências de sua atividade profissional. A autora relaciona outros termos que se associam a essa formação: inicial, inacabada, profissional, sistemática, dinâmica, em processo (1998, p.100).

Nascimento completa que “a formação continuada é, temporalmente, posterior à formação inicial, embora pressuponha a outra e devam se completar na formação dos professores que estão exercendo o magistério” (1997, p.67).

Assim, entendemos por formação continuada qualquer atividade de formação do professor, posterior à sua formação inicial, incluindo desde os cursos de especialização e extensão, oferecidos em instituições de nível superior, até as atividades de formação, propostas pelas próprias instituições escolares.

Nessa perspectiva mais ampla, Nascimento destaca a formação em serviço como uma das estratégias de formação continuada de professores. A autora compreende a formação em serviço como “aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores” (1997:72) e, acrescentamos, também fora deles.

Demailly (1997, p.71) analisa quatro modelos teóricos de formação continuada. São eles:

- A forma universitária, cuja característica visa a transmissão do saber e da teoria;
- A forma escolar, onde se encontram todos os cursos com escolaridade obrigatória;
- A forma contratual, que se caracteriza pela negociação entre os diferentes parceiros, ligados por uma relação contratual;

- A forma interativa-reflexiva, “presentes nas iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho”.

A autora observa que, no plano individual, a forma universitária parece mais eficiente mas, no nível coletivo, o modelo interativo-reflexivo sugere mais eficácia.

Nóvoa, por sua vez, sintetiza os modelos de formação continuada de professores em duas modalidades:

- Os modelos estruturantes: “organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica aplicados a diversos grupos de professores”. Aqui se incluem as formas universitária e escolar definidos por Demailly;
- Os modelos construtivistas, centrados em reflexões contextualizadas para a montagem dos dispositivos de formação continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. Nesse grupo estão incluídos os modelos contratual e interativo-reflexivo, de Demailly.

É preciso esclarecer, acrescenta Nascimento, que essas sistematizações de Demailly e Nóvoa devem ser compreendidas e servir aos educadores como modelos teóricos de análise e não como modelos práticos de atuação e intervenção, já que os próprios autores reconhecem a impossibilidade desses modelos se encontrarem isolados na prática de formação dos professores.

Assim colocados os modelos de formação continuada dos professores, passamos à abordagem das dimensões dessa formação. Tomamos como base para a análise dessa questão, um estudo feito por Nascimento, que considerou

trabalhos apresentados no I Congresso Nacional de Formação Continuada realizado em 1991, na Universidade de Aveiro, em Portugal. Conforme registrou essa autora, foram contribuições teóricas importantes, e o fato de serem formuladas por autores portugueses não prejudica o objetivo do trabalho realizado por ela, dada a aproximação da situação dos docentes portugueses com a dos brasileiros.

Essa autora relacionou cinco dimensões da formação continuada e Alarcão, ao considerar essa formação como um processo multidimensional, afirma que “cada uma das dimensões tem a ver com todas as outras e só adquire sentido no todo que as integra” (ALARCÃO, 1998, p.103). São elas:

- A dimensão pessoal e social da formação de professores, que propõe a consideração da parte psicológica e social do ser humano, tendo como suporte a parte física e biológica¹³;
- A dimensão da especialidade, caracterizada pela atualização do universo de conhecimentos dos professores e a permanente reavaliação crítica do saber escolarizável¹⁴;
- A dimensão pedagógica e didática da formação de professores. Essa dimensão diz respeito aos conhecimentos no âmbito das ciências da educação e a definição dos conteúdos desta formação precisa estar comprometida com a realidade em que se trabalha¹⁵;

¹³ Dimensão apresentada por TAVARES, citado por Nascimento (1997). Ver: TAVARES, José e outros. Dimensão do desenvolvimento pessoal e social na formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

¹⁴ Dimensão apresentada por CARDOSO, citado por Nascimento (1997). Ver: CARDOSO, Augusto M. T. e outros. Dimensão de formação do domínio da especialidade. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

¹⁵ Dimensão apresentada por TRAVASSOS, José, citado por Nascimento (1997). Ver: TRAVASSOS, José. Dimensão pedagógica e didática na formação contínua de professores. In:

- A dimensão histórico-cultural, que diz respeito à defesa e manutenção da identidade cultural do país e da região onde se dá o trabalho escolar¹⁶;
- A dimensão expressivo-comunicativa, que se refere à valorização do potencial criativo e expressivo dos professores e ao aperfeiçoamento dessa criatividade no ensino aprendizagem¹⁷.

Feitas essas considerações teóricas em relação aos modelos e dimensões da formação continuada, apresentamos, a seguir, apontamentos que dizem respeito às estratégias que vêm sendo utilizadas, pelos sistemas de ensino, na formação em serviço.

Kramer¹⁸, citada por Nascimento (1997, p.77), sintetiza essas estratégias em dois grupos principais:

- Os treinamentos: “os pacotes de treinamento têm sido utilizados para introduzir, rapidamente, certas inovações educacionais” via efeito multiplicador”. Normalmente, não são concebidas pelos professores, o que gera fragmentação e baixa efetividade;
- Os encontros de vivências, que se caracterizam pelos aspectos sócio-afetivos e visam questionar valores e preconceitos. Esse grupo se utiliza de estratégias como laboratórios de sensibilidade,

Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

¹⁶ Dimensão apresentada por ROCHA, Felipe, citado por Nascimento (1997). Ver: ROCHA, Felipe. A dimensão histórico-cultural na formação contínua dos professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

¹⁷ Dimensão apresentada por OLIVEIRA, Rosa M, citado por Nascimento (1997). Ver: OLIVEIRA, Rosa M. Falando de criatividade. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

¹⁸ KRAMER, Sônia. **Melhoria na qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 70/165, Brasília: MEC-INEP, 1989.

análise de casos, demonstrações, oficinas, etc. Seus principais gargalos são: visão dicotomizada sobre a prática docente e o caráter de eventos desarticulados.

Não fossem suficientes os equívocos dessas estratégias que deveriam estimular e favorecer a formação continuada em serviço, outros problemas interferem na sua efetividade.

Um deles é o caráter esporádico dessas propostas, que giram em torno de palestras, debates, seminários, etc. Nascimento afirma que a concepção de um projeto de formação de professores implica numa “ação prolongada, baseada numa reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico” (1997, p.78).

Outra crítica se refere à perspectiva fragmentada entre teoria e prática e entre esses e os sentimentos, valores, atitudes e preconceitos.

Outro equívoco, ainda segundo Nascimento, é que tanto os treinamentos, quanto os encontros docentes “costumam ser pensados e organizados previamente, por uma instância exterior, a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, objetivando a transmissão de saberes” (1997, p.79), o que sugere que o aperfeiçoamento docente tem sido encarado, pelo Estado, como uma via fácil e multiplicadora das políticas educativas, fato que gera resistência dos professores.

Nóvoa aponta outras variáveis que acabam por prejudicar os resultados das estratégias apresentadas. É o caso, por exemplo, de “dirigirem-se aos professores a título individual, sem estarem integradas num projeto coletivo ou institucional” (1991, p.32). O autor acrescenta, ainda, que “práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais, provocam isolamento

e reforçam sua imagem de transmissor de um saber produzido no exterior da profissão” (1997, p.26).

A essas considerações, cabe acrescentar o desinteresse dos conhecimentos produzidos pelos professores, fato comprovado pela desarticulação entre as estratégias de formação continuada e a prática concreta da sala de aula.

Como pode-se observar, a partir das considerações apresentadas, apesar da pertinência da formação continuada como um caminho para a profissionalização docente, ainda há muito para ser estudado e amadurecido com relação às suas limitações e impasses. Entretanto, já existem tentativas, buscas e sugestões, apontando para novas perspectivas de formação continuada.

Nesse sentido, Candau afirma ser possível identificar três teses que definem os principais eixos de investigação que têm expressividade entre os profissionais da educação. Segundo essa autora, deve-se repensar a formação continuada, considerando os seguintes pressupostos:

- O *locus* da formação continuada a ser privilegiado é a própria escola;
- A valorização do saber docente;
- O ciclo de vida dos professores (1997, p.55).

Percebe-se que o foco dessa proposta de Candau encontra-se no professor, na sua experiência e no seu local de trabalho.

Dentro dessa concepção, a formação continuada pode, realmente, se constituir como um caminho de afirmação e valorização dos professores e das escolas. Para tanto, são indispensáveis parcerias entre as escolas, instituições de nível superior e outras instituições envolvidas com o desenvolvimento educacional. Nóvoa afirma que “é uma oportunidade histórica para que se

instaurem dispositivos de parcerias entre os diversos atores sociais e institucionais” (1991, p.31). Esse autor argumenta que, além das parcerias, “os professores têm que ser protagonistas ativos nas diversas fases do processo de formação continuada: na concepção, no acompanhamento, na regulação e na avaliação (1991, p.31).

Nessa linha de pensamento, concordamos com Alarcão, quando sugere que “a formação continuada deverá proporcionar aos professores o desenvolvimento de sua dimensão profissional, na complexidade e na interpenetração das componentes que a constituem” (1998, p.120).

É importante não perder de vista que a formação continuada deve considerar as bases da profissionalidade docente, não se resumindo à mera reciclagem conteudista. Sacristán acrescenta que a mudança da profissionalidade não é uma questão individual, uma vez que a “profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa”. Completa, afirmando que a prática profissional docente depende de ações individuais dos professores, mas operacionaliza-se no coletivo (1992, p.71)

1.4 A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores

Como explicamos no item anterior, a formação continuada pode ser vista, e acreditamos que seja, como um caminho para a profissionalização docente. Entretanto, ainda há muito o que ser estudado e amadurecido no sentido de solucionar limitações e impasses.

Trataremos, a seguir, do desenvolvimento profissional de professores, que apresenta “uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a

tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (GARCIA, 1999, p.137). Segundo Garcia (1999), o conceito de desenvolvimento profissional “pressupõe uma abordagem na formação dos professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Tal abordagem ultrapassa o caráter individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores, superando e complementando a concepção de formação continuada.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional apresenta-se como uma atitude permanente de pesquisa, busca de soluções, mudanças, reflexões, questionamentos e envolve não só o professor, mas todos aqueles envolvidos com as instituições escolares, sejam eles diretores, coordenadores, supervisores, administradores, auxiliares, etc.

Mais uma vez, nos reportamos a um conceito que possui várias interpretações de diferentes autores. Nesse sentido, Howey¹⁹, citado por Garcia, (1999, p.138), destaca dimensões que, de certa forma, abarcam as diversas definições dadas acerca do desenvolvimento profissional. A primeira dimensão diz respeito ao desenvolvimento pedagógico, entendido como aperfeiçoamento da prática docente, centrada nas áreas do currículo, das competências e/ou do manejo de classe. Em segundo lugar, conhecimento e compreensão de si mesmo contribuem para o aumento da auto estima do professor e para que ele se torne equilibrado e se sinta auto-realizado. A terceira dimensão se refere ao desenvolvimento cognitivo, que diz respeito à forma de apropriação de conhecimentos e do processamento de informações. A quarta dimensão trata do desenvolvimento teórico, centrado na reflexão do docente sobre sua prática. A

¹⁹ Ver Howey, K. Six Major Functions of Staff Development: Na Expanded Imperative. Journal of Teacher Education, Vol. 36, nº 1, p. 58-64, 1995.

quinta dimensão centra-se no desenvolvimento profissional, baseado na investigação e a última dimensão diz respeito ao desenvolvimento da carreira, através de novos papéis docentes.

Percebe-se que, aqui, são contempladas situações já consideradas no item da formação continuada; a diferença é que, em se tratando de desenvolvimento profissional, essas questões tomam dimensões mais ampliadas e complexas.

Além do desenvolvimento profissional ser permeado por essas dimensões, Garcia afirma a necessidade de “estudar e compreender a formação dos professores em íntima relação epistemológica com as áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo, o ensino e os professores” (GARCIA, 1999, p.139).

Esse autor acrescenta que o desenvolvimento profissional dos professores funciona como elemento integrador de práticas docentes, curriculares, escolares e pessoais.

A relação do desenvolvimento profissional com o desenvolvimento da escola se dá no momento em que o desenvolvimento docente não ocorre no vazio, e sim dentro de um contexto organizacional.

Essa mesma idéia é compartilhada por Nóvoa (1992), que afirma ser impossível uma mudança na escola sem a participação e o empenho dos professores, da mesma forma que os professores não podem mudar, sem que ocorra uma transformação nas escolas em que trabalham. Afirma, ainda, que “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola” (1992, p.29).

Nessa mesma linha de pensamento, Mizukami e Lourencetti esclarecem que o trabalho docente, além do conhecimento desenvolvido ao longo da carreira,

através da experiência pessoal e profissional, inclui, também, “o contexto em que esses professores estão inseridos” (2002, p.55).

Já a relação do desenvolvimento profissional com o desenvolvimento e inovação curricular ocorre quando a proposta curricular contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, na medida em que oportuniza o trabalho conjunto, para que uns aprendam com os outros, implicando, não só em transformações e melhorias nas práticas de ensino, como também nas crenças e valores. Para tanto, a relação em questão depende e é determinada “pelas concepções de currículo, inovação curricular e pelo papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular, que se assume como prática habitual” (GARCIA, 1999, p.142).

Essa afirmação de Garcia nos remete a uma abordagem de Cortesão (2002, p.17), referente à “galeria de personagens e de papéis possíveis (eventualmente) de assumir (desempenhar) pelos professores”. Segundo essa autora, há

aqueles que se confinam a ministrar uma “educação bancária” (Paulo Freire) e que, assim sendo...representam somente, de forma mais ou menos consciente, um instrumento de reprodução sociocultural; os professores que no seu trabalho são “tradutores” do saber científico produzido por outrem (Bernstein); os que ensinam um “ofício de investigador” de acordo com uma atuação semelhante à de um “treinador de atleta de alta competição (Bourdieu) e ainda os que admitem que ele pode ter um papel que se aproxima do de um investigador-ator crítico (CORTESÃO, 2002, p.17).

Dessa forma, quando a concepção do professor com relação ao desenvolvimento do currículo é a de um técnico ou um reproduzidor de conhecimentos (por exemplo, de livros, apostilas), o desenvolvimento profissional que ocorre, se é que ocorre algum, é coerente com o papel assumido pelo professor. Nesse caso, as atividades de formação concentram-se na forma de

cursos de aperfeiçoamento, que visam mostrar o funcionamento de tais materiais aos professores e treiná-los para a utilização dos mesmos.

O papel do professor, contrário a esse que acabamos de apresentar, é o do docente como agente de desenvolvimento curricular, apontado por Bolívar (1992), ou de investigador-ator crítico, citado por Cortesão (2002), ambos engajados com as mudanças curriculares e com os projetos da escola, voltados para um trabalho coletivo, contextualizado, reflexivo. Nesse caso, o desenvolvimento curricular não só contribui, como amplia o desenvolvimento profissional dos professores, influenciando, ainda, na qualidade da escola.

Segundo Garcia, o desenvolvimento profissional dos professores tem buscado o aperfeiçoamento das competências de ensino dos docentes, estabelecendo, assim, uma relação com o desenvolvimento da prática docente. Na atualidade, o surgimento de novas perspectivas de análise do ensino, antes calcado numa concepção do ensino como ciência aplicada e da concepção de professores como técnicos, trouxe uma ampliação do foco de estudo e, conseqüentemente, provocou alterações no âmbito dos conteúdos e das estratégias de aperfeiçoamento docente. Emerge, daí, a preocupação com os pensamentos, juízos, crenças e valores do corpo docente e discente.

Essa preocupação é necessária pois, como afirma Nóvoa, “o professor é pessoa” (1992, p.25). Uma melhoria no ensino implica em melhoria de recursos econômicos, materiais e pessoais para o professorado. Nesse sentido, Garcia (1999) afirma que o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria de suas condições de trabalho, maior autonomia e capacidade de ação dos professores, individual e coletivamente.

Percebe-se, assim, a relação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Tais considerações acerca do desenvolvimento profissional, relacionado ao desenvolvimento do professor, da escola, do ensino e do currículo são necessárias, porque permitem a elaboração de propostas mais concretas que estruturam e configurem, do ponto de vista conceitual e pragmático, o desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse sentido, abordaremos, a seguir, os modelos de desenvolvimento profissional dos professores propostos por Garcia (1999) que, por sua vez, baseou-se nos trabalhos de Sparks e Louks-Horsley²⁰.

O primeiro modelo de desenvolvimento é o mais simples recebe o nome de desenvolvimento profissional autônomo. Na concepção deste modelo, o professor decide aprender por si mesmo, aquilo que julga necessário: conhecimentos ou competências importantes para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Aqui, o professor é um indivíduo capaz de decidir sobre o seu próprio processo de formação. É o caso dos professores que fazem cursos a distância, que se aprofundam em assuntos, a partir de suas leituras.

Garcia salienta que “os professores são, pois, sujeitos individuais, capazes de auto-aprendizagem e que, por isso, podem planejar, dirigir e selecionar atividades de formação “(1999, p.150).

O segundo modelo trata do desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão. Esse autor afirma que “a reflexão sobre a ação é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem. Inclui,

²⁰ Ver Sparks, D; Loucks-Horsley, S. Models of Staff Development. In: W. R. Hauston (ed). Handbook of Research on Teacher Education. New York: McMillan Pub., p.234-251, 1990.

necessariamente, a observação por parte de um colega” (1999, p.162). Esse processo tem recebido diferentes denominações: “apoio profissional mútuo, monitoria, “feed-back” de colegas, supervisão de colegas ou supervisão clínica.

A supervisão de colegas pode ser feita aos pares ou em grupo, o que oportuniza aos companheiros se observarem mutuamente, podendo surgir novas idéias sobre o ensino, o que gera um ambiente saudável de discussão que, por sua vez, propicia, além do aprendizado de técnicas de observação, a colaboração entre colegas e contribui com a auto-avaliação dos professores.

Esse processo, entretanto, requer um projeto, um ambiente de cooperação, além de abertura na escola. Não pode ser concebido baseado na improvisação.

A supervisão clínica se constitui de três fases: o planejamento que ocorre antes do professor ensinar, sendo um momento de troca entre o professor e o supervisor. Num segundo tempo, ocorre a observação criteriosa feita pelo supervisor, que utiliza registros seletivos, observação, listas de verificação, entre outros. A terceira e última fase desse processo de supervisão é a sessão de análise, na qual o supervisor partilha com o professor os dados que observou, iniciando, em parceria, a análise dos resultados.

Garcia definiu o apoio profissional como “atividade cujo fim consiste em proporcionar apoio pessoal e assistência técnica aos professores em seu local de trabalho” (1992, p.162).

É preciso ressaltar que, na cultura individualista em que vivemos, é comum os professores resistirem a abrir a porta da sua sala de aula para serem observados.

O *terceiro modelo* refere-se ao desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional, cuja relação já foi citada anteriormente. Esse modelo prioriza aquelas atividades nas quais os professores criam ou adaptam um currículo, desenvolvem projetos que contribuam para a melhoria da escola. Essa modalidade pressupõe que os professores aprendam mais quando trabalham buscando resolver problemas relacionados ao seu cotidiano e o desenvolvimento de currículo propicia aos professores a aprendizagem de novos conteúdos, novas práticas de didática e de avaliação, que se refletem na sua formação. Nesse caso, a escola é vista como um lugar “onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino”, ou seja, concebe-se a escola como uma unidade de mudança organizacional, de “mudança e de desenvolvimento profissional dos professores” (GARCIA, 1999, p.71).

Garcia alerta que essa concepção de desenvolvimento profissional centrado na escola pode parecer instável, uma vez que está intimamente ligada às políticas educativas e requer democracia e abertura das escolas, além de autonomia, entusiasmo e envolvimento daqueles agentes responsáveis pela escola (professores, diretores, agentes governamentais, etc.).

O *quarto modelo* de desenvolvimento profissional se dá através de treinos. Na realidade, é o modelo de maior tradição e reconhecimento, que são os cursos de formação. Tais cursos apresentam características bem definidas como a figura do professor (especialista), que determina o conteúdo e conduz as atividades programadas com clareza de objetivos. Essa modalidade de formação objetiva “o treino dos docentes para o domínio de competências já estabelecidas, ensinadas por especialistas, geralmente desenvolvidas em grupos numerosos de

professores e geralmente fora da escola” (GARCIA, 1999, p.178). Esse tipo de formação possui vantagens, como a possibilidade de aumentar o conhecimento dos professores e melhorar suas competências, permitindo reflexões sobre a prática profissional. As críticas feitas se referem ao fato dos cursos serem demasiadamente teóricos e, por serem realizados fora da escola, podem não espelhar as necessidades da escola, desconsiderando o saber-fazer do professor.

O quinto e último modelo trata do desenvolvimento profissional através da investigação. Segundo Garcia, “a investigação-ação propõe um tipo de indagação em que os problemas de investigação surgem a partir da própria prática de um professor ou grupo de professores” (1999, p.183).

A concepção de professor, do ponto de vista da investigação-ação é a de um sujeito que reflete sobre a sua prática docente, podendo perceber e diagnosticar problemas sobre a sua atividade docente, podendo intervir, utilizando metodologias adequadas, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento profissional. Esse desenvolvimento é possível, porque o professor aprofunda sua capacidade de análise crítica, junto e através dos alunos e professores.

Ressaltamos a importância de um olhar dinâmico sobre esses modelos de desenvolvimento de professores que, apesar de serem apresentados um a um, não são excludentes. Pelo contrário, ao longo da trajetória do professor, esses modelos podem se alternar, assim como podem ocorrer, de forma paralela.

Percebemos , então, a presença da concepção de formação continuada, só que de uma maneira mais ampla, articulada e operacional, confirmando, dessa forma, ser essa formação o caminho para o desenvolvimento profissional dos professores.

2 - BRASIL E IRAQUE NOS ANOS 80: DOIS ESPAÇOS SOCIOCULTURAIS ONDE PROFESSORES VIVENCIARAM SUA PRÁTICA DOCENTE

A realidade sócio-econômica, cultural e política do Brasil e do Iraque, na década de oitenta, se apresentava bem diferente. O Brasil vivenciava uma transição, que passava do autoritarismo do período de arbítrio, para a democracia possibilitada pela instauração da Nova República. No campo econômico, apesar de alguns avanços, a inflação muito elevada corroía os salários, que se tornavam defasados. Além disso, a dívida externa, absurdamente alta, acarretou uma das maiores crises de liquidez em nível mundial, influenciada pelo choque do petróleo.

Já o Iraque, proprietário de uma das maiores reservas de petróleo do mundo, via suas finanças crescendo rapidamente, a ponto de poder fazer investimentos nos campos infra-estrutural e tecnológico, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a modernização do país, contratando, para isso, diversas empresas internacionais.

Apresentaremos, a seguir, uma breve contextualização desses dois países, necessária para esclarecer em que contexto professores brasileiros deixaram o seu país e se aventuraram em um país distante, que se situa, aproximadamente a 22.000 quilômetros do Brasil.

2.1 A educação no contexto sócio-econômico-político brasileiro na década de oitenta

Na década de oitenta, tem início no Brasil um processo de transição Política, do regime militar caracterizado pela concentração de renda, pela repressão ideológica e pelo desmantelamento das políticas sociais e educacionais, rumo a uma sonhada democracia.

O Governo da Nova República teve como desafio enfrentar prioridades de toda a ordem: elaboração de uma nova Constituição, reforma do sistema tributário, revisão da distribuição de renda, recuperação da cidadania, legitimação social, entre outras. No que se refere à educação, seu objetivo básico era a instauração de uma nova concepção democrática, emancipatória e voltada para os interesses da maioria da população.

No nível econômico, desde o final da década de 70, o país já mostrava sinais de falência e o “Milagre Brasileiro”, alcançado pelo desenvolvimento não auto-sustentado, que fez o país crescer a taxas próximas a 10% ao ano, foi se desmantelando, o que contribuiu para aumentar a tensão social. Em 1980, o custo de vida tinha aumentado mais de 70%, os salários estavam cada vez mais defasados e a dívida externa era quase vinte vezes maior do que no começo do regime militar.

Geisel (1974–1979) e Figueiredo (1979–1985) perceberam que o governo militar estava chegando a seu limite e “a imagem pública dos militares como honestos e competentes começou a ser amplamente questionada” (Schmidt, 2002: 282).

Iniciou-se, então, o discurso sobre a “distensão lenta e gradual”. Logo em seguida, Figueiredo aceitou a possibilidade de uma “abertura política”. A idéia era abrandar o regime e, posteriormente, retirar os militares do poder.

A situação geral do país só piorava. Atentados, greves, mobilizações de estudantes, intelectuais, professores, artistas, entre outros, se multiplicaram no contexto de uma ditadura agonizante.

A campanha “Diretas Já” representou o maior movimento popular de toda a história do Brasil. “Nas escolas e universidades, nas ruas, nos escritórios e

oficinas, nos trens e nas filas, o país inteiro manifestava seu apoio” (SCHMIDT, 2002, p. 289).

Finalmente, em abril de 1984 o congresso se reuniu e votou a Emenda Dante de Oliveira, que propunha o restabelecimento das eleições diretas para Presidente da República, mas que não logrou a vitória. Dessa forma, Tancredo Neves foi eleito presidente, pelo Congresso Nacional. Em março de 1985, na véspera de sua posse, teve graves problemas de saúde, falecendo, logo depois. Em seu lugar, assumiu o vice, José Sarney.

No início do governo, Sarney implantou o Plano Cruzado, em 1986, para tentar combater a inflação que corroía o salário dos trabalhadores e desequilibrava economicamente o País. Lançou-se mão, inclusive, do congelamento dos preços, mas a inflação voltou e se transformou em hiperinflação. Em 1989, chegou a 1.900%. Em 1988, a economia teve crescimento negativo, ou seja, diminuiu de tamanho. Era a recessão.

No final da década de oitenta, o Brasil, bastante fragilizado, ganhou, em 1988, a Constituição mais democrática e social de sua história. Em linhas gerais, esse era o contexto do Brasil, no período em que os professores partiram para o Iraque.

2.1.1 Do movimento de educadores à proposta da nova LDB

A década de 80 foi significativa, no cenário da educação brasileira, porque nessa época houve uma importante movimentação de educadores, que reivindicavam participação, nos rumos a serem seguidos pelas políticas educacionais

O próprio processo constituinte havia instituído formas significativas de participação da cidadania. Entre as inovações podem ser citadas as emendas e sugestões a serem recebidas das Assembléias Legislativas e Câmaras de Vereadores, as audiências públicas nas comissões e as

emendas populares subscritas por trinta mil cidadãos ou mais (BRITO, 1997, p.47).

Com relação ao setor educacional, reforçou-se a idéia da educação ser visualizada como capaz de colaborar na transformação da realidade e, nesse sentido, são criadas novas entidades de professores e pesquisadores em educação. Tais associações (entidades de pesquisa, organizações sindicais) se organizaram com o objetivo de reunir os educadores frente às questões comuns e a resistirem às políticas contrárias às suas concepções e aos seus interesses. É preciso lembrar que o país estava entrando em um período de redemocratização e deixando para trás os anos de um regime autoritário e repressivo.

Os movimentos de docentes alertavam, ainda que de maneira pouco aprofundada, para a necessidade de olhar para dentro da escola e de organizar a política educacional de forma tal que pudesse garantir a sobrevivência do trabalhador em educação, tanto em termos trabalhistas quanto intelectuais (KRAWCZYK, 1997).

Em 1977, foi criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós graduação em Educação- ANPED. Em 1975, foram instituídas associações de professores de 1º e 2º graus, agrupadas na Confederação dos Professores do Brasil-CPB, que, após a Constituição de 1988, passou a chamar-se Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ensino-CNTE, organizada como sindicato da categoria. Por sua vez, os docentes do ensino superior criaram, em 1981, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior-ANDES, que tem representado os interesses dos docentes que trabalham no Nível Superior de Ensino.

Em abril de 1980, a ANPED, o Centro de Educação e Sociedade-CEDES e o Centro de Estudos e Cultura Contemporânea-CEDEC realizaram a primeira Conferência Brasileira de Educação e, a partir daí, seus encontros vêm sendo bienais. Deve-se enfatizar, o grande número de professores, pesquisadores e estudantes presentes nesses movimentos. Ressalta-se que, à semelhança do

Manifesto de 1932, o vetor dessa mobilização era também a reorganização da educação pública (Saviani, 2004).

Em 1986, realizou-se a IV Conferência Brasileira de Educação, na qual foram debatidos, sobretudo, dois importantes temas: a nova Constituição e a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esse encontro gerou um documento que recebeu o nome de “Carta de Goiânia”, no qual os educadores explicitavam sua concepção de educação e suas reivindicações.

Foi instaurada, ainda, uma outra organização, o Fórum da Educação na Constituinte, em defesa do Ensino Público Gratuito, formado por quinze entidades (ANDES, ANPED, CEDES, CPB, UNE, UBES, CGT e CUT, entres outras²¹).

Com relação aos debates em torno da Constituição, o Fórum da Educação elaborou uma plataforma política por nome de “Proposta Educacional para a Constituinte”, assinada pelas quinze entidades.

Entretanto, no que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, as referidas entidades apresentaram projetos com propostas convergentes em alguns pontos e divergentes em outros.

Alguns dos pontos comuns eram: a gestão democrática; a constituição do Sistema Nacional de Educação, tendo como instância de consulta o Fórum de Educação e como órgão normativo e de formulação de política educacional o Conselho Nacional de Educação, a que cabe a formulação das Políticas de Educação; a definição de escolas filantrópicas, confessionais e comunitárias e a exigência de atendimento, pelo Estado, das demandas da rede pública, para o

²¹ UNE: União Nacional dos Estudantes; UBES: União Brasileira de Estudantes Secundaristas; CGT: Central Geral dos Trabalhadores; CUT: Central única dos Trabalhadores

posterior repasse de verbas a essas entidades; a definição de “manutenção e desenvolvimento do ensino”, entre outras reivindicações.

Com relação aos pontos de conflito estavam as entidades representativas da rede privada em seus dois segmentos: o religioso e o empresarial.

O segmento religioso era constituído pela Associação de Educação Católica-AEC, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas-ABESC, grupos representativos das “Universidades Comunitárias”, assessores da Pastoral Juvenil Estudantil e o Conselho Indigenista Missionário-CIMI.

O setor empresarial era representado pela Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino- FENEN, que se mobilizara, desde 1984/1985, para a defesa dos interesses da rede privada de ensino na Constituição, como por exemplo a não intervenção do Estado nas escolas privadas.

Apesar de alguns pontos comuns, o choque entre esses dois setores acirrou-se quando o setor religioso “apresentou a proposta de escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, reivindicando para elas, e só para elas, o repasse de recursos públicos” (BRITO, 1997, p.53).

Os documentos (propostas) produzidos pelas diversas entidades tinham o intuito de se inserirem no texto legal, de propostas políticas para a Educação que levou o nome de “Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa” (Saviani, 1988), sob a forma de anteprojeto de Lei que foi apresentado à Câmara, em 1988, pelo deputado Octávio Elísio de Brito, iniciando a tramitação da LDB, nessa instância.

Entretanto, começou a transitar, no Senado, uma proposta mais afinada com os interesses do governo de Fernando Henrique Cardoso e com os objetivos

dos organismos financeiros internacionais, a qual, após algumas negociações com representantes das entidades de educadores, acabou se constituindo no documento final da LDBEN: Lei nº 9394/9.

2.1.2 A legislação educacional brasileira na época e seus reflexos no ensino ministrado no Iraque.

Neste trabalho, torna-se relevante a apresentação da legislação vigente no Brasil, na década de 80, por ser a adotada pelo Colégio Pitágoras nas suas escolas, situadas em outros países. Dessa forma, a documentação escolar, o histórico do 1º ou 2º graus, que o aluno recebia, quando estudava nessas escolas, era a documentação oficial exigida pelo MEC, não necessitando, assim, de adaptações com relação a conteúdos ou carga horária.

Apesar da influência da Lei n. 4024/61, a legislação vigente na época era a Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, que orientou a educação nacional nas décadas de 70, 80 e parte de 90. Essa lei fixou, no seu artigo 1º, o objetivo geral da educação de 1º ou 2º graus, da seguinte forma:

o ensino de 1º ou 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Lei n. 5692/71, art. 1º)

Esse documento normativo determinou a denominada “profissionalização compulsória” que, apesar de ser adequada em seus princípios, não conseguiu atingir seus propósitos devido a muitos motivos. Em relação à formação docente, o Curso Normal se tornou uma simples habilitação de 2º grau, o que acabou desqualificando-o.

Segundo Romanelli, a Lei n. 5692/71 ampliou a obrigatoriedade escolar “para 8 anos, ou seja, para a faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos”, e estruturou a educação fundamental e média da seguinte maneira:

Ensino de 1º grau: com 8 anos de duração e uma carga horária de 720 horas anuais. Destina-se à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos.

Ensino de 2º grau: com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas, para os cursos de 3 anos, e 2.900 horas, para os de 4 anos. Destina-se à formação do adolescente. (ROMANELLI, 2002, p.237)

No Iraque, essas determinações legais eram seguidas. Como a vida, no acampamento, não oferecia muitos atrativos, a escola era o centro da vida local, funcionando em tempo integral. Dessa forma, a carga horária ultrapassava, e muito, o que era exigido pela Lei. Além disso, o dia reservado para o descanso no Iraque, era a sexta feira, sendo que no sábado e domingo o Colégio e toda a estrutura do acampamento funcionavam normalmente.

Com relação à organização do currículo escolar, a Lei definiu em seu artigo 4º, o seguinte:

os currículos de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (Lei n. 5692/71, art. 4º)

Dessa forma, o currículo pleno do ensino de 1º ou 2º graus, era constituído de uma parte de educação geral e outra de formação especial, ou seja, um núcleo comum e outro diversificado, e os “estabelecimentos de ensino ainda obtiveram o direito de propor matérias para seu currículo, que não constassem das listas de opções dos Conselhos Estaduais” (ROMANELLI, 2002, p.239).

Diante dessa possibilidade, o Colégio Pitágoras incluiu, em sua prática pedagógica, atividades que permitiam ao aluno ter assegurado o seu histórico escolar brasileiro e, ainda, participar de atividades que o integravam a outras

culturas, através do contato direto com outros povos, com história e cultura totalmente diferentes.

No que se refere ao maternal, o ensino pré-escolar, no Brasil, não existia legislação que orientasse a instalação destes estabelecimentos, ficando, dessa maneira, tais instituições subordinadas às normas do país, onde seriam instaladas.

2.2 Iraque nos anos oitenta e a parceria com o Brasil

O Iraque está situado no Oriente Médio e é conhecido por dois motivos: o petróleo e seus incansáveis conflitos. Com uma população em torno de 23 milhões de habitantes (dados de 2001), tem sua composição étnica composta por curdos, turcomanos, assírios e árabes. A divisão religiosa se concentra, entre outras, em muçulmanos sunitas, muçulmanos xiitas e cristãos. Ou seja, a maioria é muçulmana.

Assim como apresenta várias etnias, são várias as línguas faladas: árabe, curdo, assírio, armênio.

Possui uma área de 437.072 Km² e faz fronteira com seis países-Irã (1.458 Km); Jordânia (181 km); Kuwait (242); Arábia Saudita (814 km); Síria (605 km); Turquia (331 km), conforme mostra o mapa abaixo:

MAPA 1

O Iraque e suas fronteiras



FONTE: http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2002/iraque/historia_iraque.shtml, acessado em 23 de janeiro de 2006.

Seu sistema legal é baseado na Lei Islâmica em tribunais religiosos, e no direito civil em geral.

Foi na mesopotâmia – região entre os rios Tigres e Eufrates - que no passado se “desenvolveram as primeiras cidade.s, as primeiras formas de estado, os primeiros sistemas de escrita” (COTRIM, 2002, p.40)

A relação de parceria entre o Brasil e o Iraque começou a estreitar-se, a partir da década de 70, tendo o petróleo como produto principal. Essa década foi

marcada, mundialmente, pela crise do petróleo, que obrigou vários países a racionalizarem o consumo desse produto.

A partir de então, segundo Attuch (2003), o intercâmbio de negócios aumentou e diversificou e o Brasil passou a exportar para o Iraque, grandes quantidades de alimentos industrializados, carros, armamentos, serviços de engenharia, além de uma parceria científica, que possibilitou a troca de informações para o desenvolvimento de novas tecnologias, inclusive a nuclear.

O panorama mundial nas décadas de 70 e 80 não era dos melhores. Nesse período, o sistema financeiro global viveu uma de suas maiores crises sistêmicas e de liquidez. Com duas crises mundiais do petróleo (uma em 1973 e a outra em 1979), as estatísticas do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do Banco Mundial sofreram reformulações em função da importação e exportação de petróleo. No Iraque, segundo Attuch, o rendimento médio anual per capita “saltou de 371 dólares para 1.226 dólares entre 1970 e 1975. E, no final desta mesma década, as receitas anuais com a exportação do petróleo “saltaram de 1,8 bilhão de dólares para 23, 6 bilhões de dólares” (ATTUCH, 2003, p.12).

O Iraque despertava a atenção do mundo, tendo seu mercado disputado por companhias de vários países: alemãs, francesas, russas, brasileiras, etc. E, em 1978, após inúmeras negociações com vários países, foi oficializada a escolha da Construtora Mendes Júnior para “executar o maior projeto de engenharia executado por uma única empresa” (ATTUCH, 2003, p.32). Consistia na construção de uma ferrovia que ligaria Bagdá a Akashat e teria 553 quilômetros de extensão. Essa ferrovia, além de transportar produtos, também tinha uma finalidade política: ligar o Iraque à Síria, que faz fronteira ao noroeste.

Com os fartos recursos oriundos do petróleo, Saddam planejava implementar um projeto de modernização no país, construindo estradas, ferrovias, projetos de irrigação, eletrificação e implantação de fábricas. E, com o sucesso das obras da ferrovia Bagdá-Akashat, a Construtora Mendes Júnior tornou-se uma referência para o governo iraquiano, sendo contratada para novas obras. Uma delas foi a construção da “Expressway, uma das principais rodovias do Oriente Médio, num contrato de mais de 300 milhões de dólares, indo de Basra à fronteira com a Jordânia, atravessando o Iraque, de forma longitudinal” (ATTUCH, 2003, p.42).

A mais importante das obras foi negociada em 1984. “Era o projeto Sifão, sonhado há décadas pelo povo iraquiano” (ATTUCH, 2003, p.42). Sua finalidade era tornar agricultável boa parte do país, que é desértica, além de oferecer mais um canal navegável ao lado dos rios Tigre e Eufrates. Essa obra tão sonhada, não foi concluída, por causa da Guerra com o Irã, que consumiu boa parte dos recursos.

2.2.1 A Construtora Mendes Junior e a sua atuação no mercado internacional

A construtora Mendes Júnior está atuando no mercado brasileiro desde a década de 50 realizando, até então, obras de pequeno porte

A porta de entrada da Mendes Júnior para a construção de obras de grande porte foi a Usina Hidrelétrica de Furnas. Em 1960, quando construía a barragem de Piumhi em Minas Gerais, a empresa foi convidada pela CEMIG para erguer o núcleo de argila da barragem, antes da cheia do Rio Grande (informado em www.mendesjunior.com.br/ph, acessado em 02/10/2005).

A entrada da Construtora nessa hidrelétrica contribuiu para mudar a visão de que apenas construtoras estrangeiras conseguiam realizar obras daquele porte. A partir de Furnas, a Mendes Junior intensificou investimentos empresariais e tecnológicos. Nesse período, o desenvolvimento idealizado por Juscelino Kubitschek abrangia investimentos em industrialização e infra-estrutura. No período que vai de 1966 a 1972, a Construtora Mendes Junior realizou a construção de obras de grande porte, como as hidrelétricas de Cachoeira Dourada, Rio Casca III, Jaraguá e Boa Esperança.

Nesse mesmo período, a empresa iniciou sua atuação no mercado estrangeiro, com a construção da Usina Hidrelétrica de Santa Isabel²² na cidade de Cochabamba, na Bolívia.

Na década de 70, a Construtora se consolidou no mercado internacional, assinando em 1975 um dos maiores contratos de toda a África: a rodovia mais importante da Mauritânia, que ligava a capital do país – Nouakchot – à região industrial de Kiffa, com uma extensão de 600 km. Em nível nacional, desenvolveu obras de grande porte, tais como a ponte Rio-Niterói²³, a Transamazônica, idealizada pelo governo Médici, no Plano de Desenvolvimento Nacional.

No final da década de 70 e início de 80, a balança comercial Brasil-Iraque estava em desequilíbrio, em função da crise do petróleo. A Solução encontrada pelo governo Geisel foi a negociação de serviços brasileiros de engenharia. A construtora Mendes Junior foi uma das contratadas para a construção da ferrovia Baghdah-Akahat, da rodovia Expressway e de uma estação de bombeamento de

²² Essa construção, executada no período de 1969 a 1973, marcou a atuação da Mendes Junior em nível internacional, além do desafio de escavar 5.500 metros de túneis sob a Cordilheira dos Andes.

²³ A construção da ponte Rio-Niterói foi realizada em consórcio com as empresas Camargo Corrêa e Rabelo, no período de 1971 a 1974. São 13.000 metros de extensão, sendo 3.100 metros no trecho da cidade do Rio de Janeiro, 1.900 metros na cidade de Niterói e 8.100 metros sobre o mar, e contou com a mão de obra de 12.500 trabalhadores.

água do rio Eufrates, chamado de Projeto Sifão. Nessa mesma década, a Mendes Junior entrou no mercado de edificações, especializado em construção civil e empreendimentos imobiliários e no setor siderúrgico. São desse período as obras do metrô de São Paulo, o Memorial da América Latina, também em São Paulo, e o aeroporto de Confins, em Belo Horizonte.

Na década de 90, a empresa construiu obras no Chile, tais como o metrô de Santiago, o mineroduto Collahuasi, a barragem de Puciaro, entre outros. Em 1994, assinou o contrato para a construção da barragem e construção eletromecânica do vertedouro da usina hidrelétrica de Tianshengqiao²⁴, na Ásia.

Atualmente, a empresa continua intensificando sua atuação em projetos de petróleo e gás, além de atuar também em projetos industriais.

2.2.2 A Guerra Irã X Iraque e o fim da parceria

A partir do início de 1980, a tensão entre o Irã e o Iraque²⁵ começou a aumentar. As disputas entre esses dois países eram antigas. Segundo Soares (1991), ao final da Primeira Guerra Mundial, foi assinado um acordo que dava o canal Shatt-al-Arab – foco permanente de conflitos – ao Iraque.

A insatisfação econômica do Irã, aliada à motivação religiosa do aiatolá Khomeini, aumentou a tensão entre os dois países, forçando a revisão do tratado limítrofe entre eles. Em março de 1976, foi assinado o chamado Acordo de Argel, no qual o Iraque perdia o domínio total que tinha sobre o canal e o Irã ganhava acesso ao Golfo Pérsico, necessário para suas refinarias de Abadã.

A partir do início da década de 80, vários conflitos fronteiriços foram registrados e, em 22 de setembro de 1980, eclodiu a guerra entre o Irã e o Iraque.

²⁴ É considerada a maior barragem com face de concreto do mundo.

²⁵ Ver mapa do Iraque na p. 64

Nessa época, em meio à essa guerra, teve início a construção da Expressway, “uma rodovia de 1.200 km, com 6 pistas de rolamentos e enormes canteiros centrais que, de 100 em 100km, abriam-se e transformavam-se em pistas de pouso e decolagem para aviões” (BORGES, 1997, p.41). A foto a seguir nos dá uma idéia dimensão dessa construção no meio do deserto.



FOTO 1: Trecho da rodovia Expressway

FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora

A guerra durou oito anos, chegando ao fim em agosto de 1988, “quando os dois países, extenuados pelos combates, mortes e gastos, acertaram um cessar-fogo” (SOARES, 1991, p.52). Segundo Attuch (2003), nenhum dos lados ganhou territórios, mas os prejuízos humanos e materiais foram devastadores.

Não bastasse essa guerra sangrenta, a partir de meados da década de 80, o preço do barril do petróleo começou a sofrer quedas acentuadas, em função da

recessão econômica em vários países. Havia também o incentivo, por parte dos países industrializados, para a descoberta de fontes alternativas de energia.²⁶

Ao longo do conflito, o Iraque, que antes tinha suas prioridades voltadas para a construção de obras de infra estrutura e para a modernização do país, teve que redirecioná-las. Como consequência, os pagamentos às obras como as da Construtora Mendes Júnior, começaram a atrasar.

Os empregados brasileiros, da Construtora, que permaneceram no Iraque durante a guerra, sofreram poucos incidentes diretos, apesar do medo.

O Iraque passou a enfrentar um desabastecimento geral. A Construtora, que antes tinha seus suprimentos desembarcados no Porto de Basra, não podia mais fazê-lo, porque a cidade havia sido bombardeada. Suas mercadorias e equipamentos passaram a chegar pelo porto de Acaba, na Jordânia e atravessavam 1,2 mil quilômetros de deserto, em direção aos acampamentos. Segundo Attuch,

Produtos perecíveis eram transportados em caminhões climatizados. A empresa passou a estocar por um mês os alimentos que eram usados nas 50 mil refeições diárias. Todas essas mudanças de logística acarretaram à Mendes Júnior despesas adicionais altíssimas, que se somaram aos atrasos nos pagamentos. Além disso, a empresa tinha que buscar outros trabalhadores, como turcos e chineses para substituir os iraquianos. Os prejuízos foram se avolumando e chegaram a superar os 400 milhões de dólares (ATTUCH, 2003, p.65).

Foram tantas as complicações que, em dezembro de 1987, a Construtora deu início à desmobilização dos projetos do Sifão e Expressway.

Entretanto, o Iraque não permitiu a interrupção das obras nem concedeu os vistos de saída dos funcionários. O país tentava barganhar, usando o petróleo. “Foi por isso que a Mendes, mesmo a contra gosto, foi sendo levada a

²⁶ No Brasil, nesse período, houve o Pró-álcool: programa desenvolvido pelo governo brasileiro com a finalidade de substituir o petróleo pelo álcool, oriundo da cana-de-açúcar.

permanecer no Iraque: ou a Mendes volta, ou não tem petróleo”, diziam as autoridades iraquianas (ATTUCH, 2003, p.68).

No final de 1987, a empresa tinha 421 milhões de dólares a receber e a solução foi encontrada por intermédio do governo brasileiro, através do Banco do Brasil. Estava tudo pronto para que a Mendes voltasse às atividades, quando uma nova guerra , desencadeada após a invasão do Kuwait, colocou tudo a perder. Em janeiro de 1991, saiu o último funcionário da Mendes, deixando o país pela fronteira com a Turquia. “Como o processo de retirada dos funcionários correu relativamente bem, não foi necessário colocar em prática uma operação de fuga...planejada pela Mendes (ATTUCH, 2003, p.90).

E, assim, teve fim uma parceria que, em princípio, seria boa (como foi) para ambos os países.

2.3 O sistema Pitágoras como responsável pela experiência docente em espaços socioculturais diferenciados

2.3.1 Da origem do Sistema Pitágoras de Ensino, no Brasil, à escolas em canteiros de obra no Iraque

Falar da origem do Sistema Pitágoras implica em abordar a trajetória acadêmica e profissional de um de seus fundadores Júlio Fernando Cabizuca, que, formado em Engenharia, fez opção pela profissão docente, à qual passou a dedicar-se com exclusividade, apesar de, social e financeiramente, não ser uma atitude compensatória como a profissão de engenheiro, na época. Em sua narrativa, encontramos informações e fatos sobre o Sistema Pitágoras, que viram

completar e enriquecer os dados obtidos na análise documental e que são de grande importância para este trabalho.

Assim, na exposição que se segue, as informações e fatos extraídos da narrativa de Cabizuca são mesclados com aquelas obtidas na análise dos documentos escritos e depoimentos dos professores entrevistados.

Por volta dos anos 60, com o Brasil em pleno desenvolvimento e com o lema “ 50 anos em 5”, a profissão de grandes oportunidades e que enchia os olhos dos rapazes era a engenharia. Não foi diferente com Cabizuca

naquela época, a moda era ser engenheiro, até porque o Brasil era um país em pleno desenvolvimento, o Juscelino com “cinquenta anos em cinco”, então, ser engenheiro era a maior oportunidade que existia e todos os meus amigos, meus colegas iam fazer engenharia, aliás, naquela época havia uma dicotomia, era engenharia ou medicina. Os outros cursos não tinham muito significado, até odontologia, farmácia, economia e... e, realmente buscar uma licenciatura era, para a época, quase o fundo do poço, era aquele que não ia conseguir nada na vida que iria ser professor.

E assim, em 1960 ingressou no vestibular para o curso de Engenheiro Mecânico Eletricista, na Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. Trabalhava, então, em um banco, cujo horário ficou incompatível com o do curso. Como precisava trabalhar, começou a lecionar Geometria em um curso pré-vestibular e em 1962, quando estava no 2º ano, prestou concurso para monitoria da cadeira de Geometria Descritiva. Dessa forma, apesar de não ter pensado em ser professor, a necessidade de sobrevivência levou-o à docência, não só no curso pré-vestibular, mas também nas atividades de monitoria:

e trabalhava ainda no banco e o meu curso era inteiramente incompatível com o horário de trabalho do banco, então eu tive que me demitir do banco e naquela época não havia nem o fundo de garantia para você receber, ganhei até um prêmio do banco por bons serviços prestados e fui estudar engenharia. Pai ferroviário, pobre, eu tive que trabalhar (...)

(...) No segundo ano da Escola de Engenharia, houve um concurso para ser monitor da cadeira de geometria descritiva, e eu fiz esse concurso e fui aprovado como monitor de geometria descritiva. Então, aí eu passei, dentro da Escola de Engenharia, a exercer a docência porque

freqüentemente professores que iam faltar ou mesmo na ajuda das aulas práticas, eu estava sempre presente ajudando, ajudando os outros alunos.

O entusiasmo pela atividade docente levou-o a privilegiar as atividades de magistério, em detrimento daquelas específicas da Engenharia. Em 1962, além das atividades de monitoria e do curso pré-vestibular, era professor do Colégio Santo Antônio

eu continuei estudando as disciplinas da engenharia, mas eu cada vez me aprofundava mais no magistério

Quando se formou, em 1965, apesar de haver um mercado de trabalho promissor para engenheiros, optou pela carreira docente na própria Escola de Engenharia, onde assumiu uma carga horária semanal de 20 horas, o que era incompatível com o exercício da engenharia em qualquer empresa. Então, a docência, que iniciou por uma necessidade de sobrevivência, passou a ser a sua vida.

(...) só da minha turma de 90 engenheiros mecânicos e eletricitas, a Cemig levou uns 60. Nossa! Levou 60. Então, havia empregos para engenheiro a valer!

(...) aí eu realmente passei a ser professor e mais adiante eu acabei fazendo o curso de Licenciatura na FAFI/BH, em Matemática... eu vivia sempre para ser professor, para ser um docente através de licenças, licenças provisórias, que eu tinha que ter, então aquilo era sempre um transtorno e eu era professor, a verdade é essa. Então, eu me tornei professor por uma necessidade de sobrevivência inicialmente e por um prazer muito grande em ser professor, ao invés de ser engenheiro (...)

Em 1966, com mais quatro companheiros, fundou o Pré-vestibular Pitágoras, em uma sala de aula alugada do tradicional Colégio Santo Antônio, situado no Bairro Funcionários, em Belo Horizonte. A turma inicial possuía 35 alunos, dos quais, 33 foram aprovados no vestibular.

No segundo semestre de 1966, o Pré-vestibular Pitágoras saltou de 35 para 180 alunos e, no ano seguinte, para 250. Em 1968, eram 600 alunos. Seus

fundadores partiram, então, para uma experiência inovadora: o convênio do Pré-vestibular Pitágoras com alguns colégios católicos de Belo Horizonte. Na década de setenta, o Pitágoras já contava com 3 mil alunos e as aulas do 3º ano do 2º grau dos Colégios Santo Antônio, Dom Silvério, Santo Agostinho e o *Sacre Coeur* de Jésus, passaram a ser ministradas pelos professores do Pitágoras. No início dessa década, foi criado o 3º ano integrado.

Nessa mesma época, a atenção dos gestores das políticas educacionais voltou-se para a escola de 1º e 2º graus. Os índices elevados de analfabetismo e a evasão escolar eram alarmantes. “Cerca de 30% das crianças entre 7 e 14 anos de idade estavam fora das salas de aula” (BORGES, 1997, p.22).

Nesse contexto, a obrigatoriedade do ensino passou de 4 para 8 anos e exigiu-se também a criação de cursos de profissionalização compulsória. A elite econômica e a classe média, preocupadas com a ameaça de desmantelamento do ensino público, transferiram seus filhos para o ensino privado. Diante dessa realidade, no início de 1971, o Pitágoras decidiu ampliar sua atuação pedagógica, abrangendo a escola de 1º e 2º graus. Em 1974, mais de 7 mil alunos estavam matriculados nas escolas do Sistema Pitágoras de Ensino.

No final dos anos 70, o Brasil viveu uma época de recessão e, além disso, entre 1977 e 1978, um grupo de professores abandonou a instituição, para criar um pré-vestibular. Dessa forma, seus fundadores retornaram às salas de aula. Nessa época, surgiu a oportunidade do convênio com a Mendes Júnior, conforme comenta Borges:

(...) é em meio a esse clima que surge a oportunidade de desenvolver um trabalho inusitado no setor educacional. A Construtora Mendes Júnior preparava-se para iniciar, em 1979, uma imensa obra de infraestrutura no Iraque e outra na Maurîtânia (...) A distância geográfica impossibilitava que os funcionários brasileiros (engenheiros, administradores, médicos, dentistas, geógrafos, topógrafos e demais trabalhadores) partissem sem suas famílias. Crianças e adolescentes tornam-se, pois, parte desse projeto pioneiro (...) A Construtora incluiu

no rol das instalações a construção de unidades escolares em seus canteiros de obras. (BORGES, 1997, p.39).

A direção do Pitágoras participou e ganhou a concorrência²⁷ aberta pela Mendes Júnior. Iniciou-se, então, o processo de recrutamento e seleção dos profissionais que representariam o Colégio no exterior.

Esses funcionários, legalmente vinculados à Construtora, tinham consciência de seu comprometimento, bem como de sua ligação profissional com o Sistema Pitágoras de Ensino, entidade responsável pelo funcionamento das escolas (BORGES, 1997, p.39).

Cabizuca afirma que

(...) era a oportunidade dos nossos profissionais irem trabalhar no Iraque, conseqüentemente ter uma remuneração diferenciada, o que todo mundo sempre procura: fazer um pé de meia, ter condições de comprar um apartamento melhor etc. e tal. Além do desafio de trabalhar no Iraque (...)

Dessa forma, em 1979, um grupo de 50 profissionais, selecionados pelo Pitágoras, partiu para a Mesopotâmia. A Construtora já havia instalado dois canteiros de obra: o km 30 e o km 215. No primeiro, a companhia tinha um acampamento-base e, no segundo, funcionava o maior canteiro, com cerca de 5 mil pessoas.

No início da década de oitenta, foi criada uma nova escola, junto à obra da rodovia Expressway, no Iraque. Nas salas de aula, alunos brasileiros se misturavam com crianças indianas, polonesas, portuguesas, etc. Como era época de guerra, além do conhecimento formal, os professores empenhavam-se em levar às crianças e adolescentes princípios de uma convivência sadia e cordial.

Cabizuca contou que, em nenhum momento, foi para o Iraque programado para dar aulas, ocupava sim, o cargo de diretor geral, entretanto,

²⁷ A parceria feita entre a Construtora e o Sistema Pitágoras de Ensino encontra-se detalhada no próximo item.

O que aconteceu foi que... problemas com professores, professores que deveriam estar lá e ser contratados e que não chegavam a tempo e eu acabei assumindo aulas, né, no Iraque, o que foi também, para mim um grande prazer, um grande prazer de ter a oportunidade de numa sala de aula, ter o filho do diretor do projeto e filhos de engenheiros ultra graduados e ter filhos de encarregados, de pessoas humildes (...)

Lembra-se de alunos que lhe marcaram

(...) me lembro, inclusive, de um menino que eu esqueço o nome, que quando, na oitava série, ao final de 83, ele me disse assim, professor Cabizuca, ele foi meu aluno durante um ano todo: - *Eu, talvez, eu não consiga ser mais nada na vida, mas pelo menos dar aula de matemática até a 8ª série, lá em Imperatriz do Maranhão, eu vou dar conta*, né, quer dizer, e esse menino realmente dominava. Ele dominava a álgebra, dominava geometria, ele era, assim, um expoente, como muitos outros (...)

Fala então, da satisfação, enquanto profissional, de ver o progresso de seus alunos

(...) eu acho que isso, o prazer que a gente como professor, cidadão teve em propiciar e dividir com essas famílias, com esses meninos essa evolução, essa evolução intelectual, não tem nada que pague isso.

O fato de sempre ter ministrado aulas lhe proporcionou um conhecimento profundo desse profissional que é o professor e se valeu disso para manter sua equipe no Iraque

(...) o fato da gente zelar pelas pessoas, o zelo pelas pessoas, primeiramente era um zelo em causa própria, ele tem que zelar porque se as pessoas não estiverem do meu lado (risos), o quê que há de ser. Porque para o professor que você resolvesse, por exemplo, demitir o professor, nós tínhamos todo o cuidado na contratação, mas se você tivesse que demitir um professor, você levaria, pelo menos, mais quatro meses para ter um outro no lugar dele. E, você não tinha nenhuma garantia, que esse outro que ia vir, seria melhor do que o outro que estava lá. Então, você zelar pela motivação do professor que estava com você, pela saúde dele, ele estar sempre inteiro, feliz... Então, a gente no Iraque, era muito mais que um diretor, nós éramos consultor também, muitas vezes até sentimental, aqueles professores, por exemplo, que eram casados e foram para lá no status de solteiro, saudades da mulher, de filhos, etc., da namorada, então tudo isso, né, fazia parte do trabalho do diretor, o lado afetivo e que para mim foi um... uma razão de grande crescimento pessoal.

Em seu depoimento, Cabizuca afirmou que, além dos reflexos em sua atuação profissional, a experiência no Iraque trouxe profundas alterações em sua postura, enquanto pessoa:

(...) eu costumo dizer que o Cabizuca do Pitágoras, existem dois Cabizucas: o Cabizuca antes do Iraque e o Cabizuca depois do Iraque. Eu não tenho nenhuma dúvida em afirmar isso, porque esse é um grande divisor de águas, esse fato da gente ter vivido no Iraque, a gente aprender a viver com as limitações, então eu tenho que fazer um trabalho muito bom, apesar de ter inúmeras limitações e das limitações dos alunos, você sabe muito bem que a cada vôo que chegava, chegava uma família, às vezes com três, quatro, cinco crianças, e vinham de que escolas? Só Deus sabe de que escolas eles vinham e vinham estudar no Pitágoras, onde todo esse compromisso que nós temos com educação, de fazer um trabalho do qual nós nos orgulhamos.

Ao longo de 10 anos, O Pitágoras esteve presente em seis países e vários estados brasileiros, administrando e coordenando todo o trabalho das escolas básicas para os filhos de funcionários da Mendes Júnior e de outras empresas conveniadas. Os professores eram selecionados pelo Sistema Pitágoras e encaminhados à empresa, que efetivava sua contratação. O Pitágoras se responsabilizava por toda a programação, organização e avaliação do ensino e pelo material didático, sendo, também, de sua atribuição, a orientação e acompanhamento dos professores brasileiros. De uma maneira geral, o ensino no Iraque, ministrado pelo Pitágoras, seguia toda a programação e orientação do Sistema de Ensino Brasileiro.

2.3.2 Parceria entre o Sistema Pitágoras de Ensino e a Construtora Mendes Junior: aspectos técnicos

A Construtora Mendes Junior International contratou o Sistema Pitágoras de Ensino Sociedade Ltda., para promover o ensino para os filhos de seus funcionários, nos seus canteiros de obras. Essa Relação foi formalizada através de um contrato²⁸ de assistência técnica. Esse contrato, específico para a obra de construção da Express Way Nº 1 (trecho r/10, Hit-Tullaha), abrangeu, entre outros, os seguintes aspectos:

- a) assessoria na fase de pré-implantação da unidade escolar (aquisição de recursos didáticos, adequação do projeto arquitetônico, locação de espaços para laboratórios, bibliotecas, etc);
- b) Dimensionamento, recrutamento e seleção do corpo docente, técnico e de apoio;
- c) Treinamento do corpo docente, técnico e de apoio;
- d) Composição do currículo;

Esse contrato celebrado entre a Construtora, chamada de contratante, e o Sistema Pitágoras de Ensino, contratado, definiu claramente os deveres e as obrigações de ambas as partes. Dessa forma, era responsabilidade do Sistema Pitágoras de Ensino:

- Implantar e conduzir os serviços de assistência técnica (...);
- (...) Garantir um padrão de ensino e organização compatível com o existente nos melhores estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte – MG;
- Fornecer, sempre que solicitado pela contratante (...), a preço de custo, material de ensino produzido pela editora do contratado;
- Tomar providências junto ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (...) para permitir aos alunos, quando do seu regresso, dar continuidade normal aos estudos no Brasil;
- Promover, mediante solicitação por escrito, a seleção de substituto para todo e qualquer funcionário, que seja considerado inapto, ou

²⁸ Ver o anexo 25: estrato do contrato de assistência técnica celebrado entre a Construtora Mendes Junior e o Sistema Pitágoras de Ensino Ltda.

que venha a se demitir ou a ser demitido, a fim de que não haja prejuízo das atividades do ano letivo;

- Controlar a qualidade e o padrão de ensino e demais atividades pertinentes à unidade escolar (...) através de inspeções por diretor pertencente aos quadros do contratado, designado para tal fim;
- Enviar semestralmente à contratante relatório do andamento dos serviços prestados;
- Corrigir as despesas com atividades complementares não previstas no contrato de trabalho firmado entre a contratante e o corpo docente e técnico das unidades escolares; (Contrato de assistência técnica, de 30/07/1981)
- (...)

No caso da contratante, era de sua responsabilidade:

- Promover os testes médicos e psicológicos do pessoal selecionado pelo contratado;
- Admitir para o seu quadro funcional, no Iraque, mediante contrato de trabalho específico, o pessoal selecionado pelo contratado e devidamente aceito pela contratante;
- Obter, junto ao Ministério da Educação da República do Iraque, a necessária autorização para a instalação da referida unidade escolar;
- Edificar as construções (...), bem como provê-las de livros, material de consumo escolar, equipamentos e outras utilidades necessárias ao seu funcionamento;
- Proceder a devida manutenção da unidade escolar e seus equipamentos;
- Fornecer duas passagens aéreas anuais, classe econômica, do Brasil ao Iraque, para viagens de inspeção do Diretor do contratado, designado para tal fim;
- Responsabilizar pelos efeitos trabalhistas decorrentes da contratação do pessoal do corpo docente e dos quadros técnico e administrativo relativamente ao período em que os mesmos estiverem vinculados à contratante. (Contrato de assistência técnica, de 30/07/1981)

O preço convencionado para esse contrato de assistência técnica se

Constituiu de uma taxa de administração de 15% (quinze por cento), que incidia sobre a folha de pagamento vigente do pessoal do corpo docente e dos quadros técnico e de apoio. O contrato tratava, ainda, de questões do tipo prazo, condições de faturamento e condições de pagamento, rescisão e penalidades, fiscalização, foro, etc.

3 - APORTES METODOLÓGICOS

Inventariar um arquivo desvendando uma trajetória é uma tarefa que não se realiza sem sobressaltos, surpresas, imprevistos. O manusear de velhos papéis – fotos, cartas, bilhetinhos, textos inéditos, recortes de jornais – convida a um folhear ziguezagueante, enquanto se tenta colocar em ordem a desordem que é a vida. Guardados ao longo de anos, têm cheiro, cor, forma, textura, volume. Resistentes a roteiros preestabelecidos, os documentos maravilham pertubam, seduzem (MIGNOT, 1997, p:39)

3.1 Abordagem e estratégias metodológicas

Desde o princípio, a opção pela abordagem qualitativa já se mostrava muito clara, uma vez que a pesquisa trabalharia com dados obtidos através de entrevistas abertas com os atores da pesquisa e que privilegiaria o processo e não o produto, além da preocupação em retratar o ponto de vista dos entrevistados.

Além dessas questões, foram identificadas cinco características que, segundo Bogdan e Biklen (1994), configuram o estudo qualitativo:

1. Na investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, (...);
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não há números (...);
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (...);
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses constituídas previamente (...);
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (...) (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-51)

Tendo esses aspectos como norteadores da pesquisa, foram consultadas as obras de Ludke e André, Lung, Michelat, entre outros.

Para analisar os aspectos básicos que interferem no desenvolvimento profissional dos professores que exerceram a profissão docente no Brasil e no Iraque, buscamos compreender, na trajetória desses docentes, as oportunidades e formas de desenvolvimento profissional, bem como sua percepção sobre os aspectos que interferem na prática docente.

Para esse trabalho, consideramos que a abordagem metodológica mais apropriada é a da História Oral, enquanto método de trabalho que incide sobre o passado dos atores, utilizando a memória como uma ponte entre esse passado e o presente. Para sua realização, foi considerada como a melhor estratégia o relato oral de vida, o qual é definido por Lang, como o depoimento em que

é solicitado ao narrador que aborde, de modo mais especial, determinados aspectos de sua vida, embora dando a ele total liberdade de exposição, mas o entrevistado sabe do interesse do pesquisador e direciona seu relato para determinados tópicos...(1996, p.35).

A História Oral baseia-se na memória e “memória é sempre uma reconstrução, evocando um passado visto pela perspectiva do presente e marcado pelo social” (LANG, 1996, p.35). Nesse sentido, Kenski²⁹ coloca que a memória não se cristaliza e, na recuperação da memória, através das mais variadas formas de comunicação, o sujeito conta uma história. Segundo ela, uma história é recheada de memórias, “além de revisões, de recuperações, de construções atuais daquilo que foi o passado” (1995, p.150).

Acreditamos, assim como Kenski, que o relato das vivências, no caso aqui retratado, de professores que exerceram a profissão docente em espaços socioculturais diferenciados, é de grande relevância para a compreensão do que significaram essas vivências para eles e de como elas contribuíram para o seu desenvolvimento profissional e para a construção de sua profissionalidade.

²⁹ Neste texto, Kenski procura identificar, nas diversas áreas do conhecimento, o que se conhece sobre memória.

A fonte de dados da História Oral concentra-se no indivíduo,

mas sua referência não se esgota nele, dado que aponta para a sociedade. O indivíduo que conta sua história ou dá o seu relato de vida não constitui ele próprio o objeto de estudo; a narrativa constitui a matéria-prima para o conhecimento sociológico que busca, através do indivíduo e da realidade por ele vivida, apreender as relações sociais em que se insere em sua dinâmica (Lang, 1996, p.36).

Para a coleta de dados junto às fontes orais, foram utilizadas entrevistas abertas, também chamadas de não-estruturadas ou não diretivas, cujo roteiro consta no anexo n. 3 .

Lüdke e André afirmam que o tipo de entrevista mais usado nas pesquisas em educação aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados. Essas autoras acrescentam que “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (1986:34).

Para Michelat (1980, p.192), a contribuição da entrevista não diretiva se faz quando se procura “apreender e prestar contas dos sistemas de valores, de normas de representações, de símbolos próprios a uma cultura ou a uma subcultura”. Esse autor acrescenta que a informação obtida por esse tipo de entrevista é considerada de caráter mais profundo decorrente, ao que parece, do grau de liberdade deixado ao entrevistado, facilitando a produção de informações sintomáticas.

Optamos, assim, pela utilização da entrevista aberta, estando conscientes de que se trata de um instrumento de coleta de dados que requer cuidados que vão, desde questões técnicas e postura do entrevistador, até a relação com o entrevistado.

A análise proposta nesta pesquisa - os aspectos que interferem no desenvolvimento profissional de professores que exerceram a profissão docente em espaços socioculturais diferenciados - não pressupõe um campo específico a ser caracterizado. Os atores da pesquisa, professores, fizeram seus relatos orais, a respeito de sua atuação docente nos dois espaços considerados, Brasil e Iraque, tendo como referência o Sistema Pitágoras de Ensino, os quais foram contextualizados, neste trabalho, no capítulo dois.

3.2 O desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa de campo se desenvolveu em duas fases. Na primeira fase, realizada durante a elaboração do projeto, foram identificados professores que exerceram a docência no Brasil e no Iraque, através do Colégio Pitágoras e foi feito contato telefônico com esses professores.

Na segunda fase, foram realizadas entrevistas com os professores selecionados, cujo roteiro consta no anexo

Paralelamente às atividades das duas fases, foram analisados os documentos que contêm os determinantes institucionais e legais da atuação dos professores.

3.2.1 Primeira fase: identificação, caracterização e seleção dos atores da pesquisa

Foram identificados dez professores, para os quais foram enviadas pelo correio, no início de fevereiro, a ficha preliminar, constante em anexo (ver anexo n. 2). Desses dez professores localizados, dois responderam que não poderiam

participar da pesquisa por motivo de viagem e um professor não respondeu à ficha preliminar. Assim, analisamos sete fichas. A análise dos dados dessas fichas, além de servir como base para a seleção dos professores entrevistados, permitiu um mapeamento de docentes que estiveram no Iraque, na década de oitenta, o qual apresentamos a seguir: Embora se refiram a apenas 7 (sete) professores, consideramos que esses dados são significativos para situar os atores da nossa pesquisa.

a) Origem dos professores

As tabelas 1 e 2, reproduzidas a seguir, revelam a origem de professores que exerceram a docência no Iraque, na década de 80.

Em relação à cidade de origem (tabela 1) a quase totalidade dos professores é de Belo Horizonte e apenas um de cidade do interior de Minas Gerais. Acreditamos que o fato de ser da responsabilidade do Sistema Pitágoras a seleção dos professores e dessa Instituição, na época, estar sediada em Belo Horizonte, sem convênios em várias cidades como hoje, explique a origem maciça de belo-horizontinos. O professor de Patos de Minas, na ocasião estava lecionando no Colégio Pitágoras, na capital mineira.

Quanto à relação com a profissão docente no ambiente familiar (tabela2), verificamos que a maioria dos professores (71%), tem parentes próximos professores. Essa situação tem se revelado em várias pesquisas sobre a profissão docente.

TABELA 1

Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: por cidade de origem

<u>Cidade/estado</u>	<u>Nº de professores</u>	<u>%</u>
Belo Horizonte - MG	06	85
Patos de Minas - MG	01	15
total	07	100

FONTE: Ficha de informações preenchidas pelos professores, no 1º semestre de 2005

TABELA 2

Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: existência de professores na família

<u>Grau de parentesco</u>	<u>Nº de professores</u>	<u>%</u>
Parentes próximos (pai, mãe, irmão)	5	71
Sem parentes	2	29
total	07	100

FONTE: Ficha de informações preenchidas pelos professores, no 1º semestre de 2005

b) Formação docente em nível médio e superior

As tabelas 3 e 4 revelam a situação dos professores em relação à sua formação para o magistério.

É interessante registrar que, embora todos sejam licenciados em nível superior, a minoria possui o curso norma de nível médio. Já a maioria, 71%

(setenta e um por cento) dos professores vieram dos curso propedêuticos (científico e clássico) e obtiveram a formação em cursos superiores de licenciatura.

Foram declaradas as seguintes licenciaturas: Matemática (01 professor); Geografia (01 professor); História (01 professor); Biologia (01 professor); Português (01 professor); Educação Física (01 professor).

Quanto à formação continuada em cursos de Pós-Graduação, 57 % (cinquenta e sete por cento) dos professores declararam ter cursado esse nível de ensino: os 57% (cinquenta e sete por cento) fizeram a Pós-Graduação *lato sensu*. Foram declarados os seguintes cursos de Pós-Graduação *lato sensu*: Metodologia do Ensino Fundamenta, Médio e Superior – FUMEC, (01 professor); Novas Tecnologias da Educação e Treinamento – UNI-BH-, (01 professor); Biologia – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de Patrocínio-MG – (01 professor); Treinamento Esportivo - PREPES-PUC-Minas, (01 professor).

TABELA 3

Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta, formação em nível médio e superior

<u>formação</u>	<u>Nº de professores</u>	<u>%</u>
Normal + licenciatura	2	29
Científico + licenciatura	4	57
Clássico + licenciatura	1	14
total	7	100

FONTE: Ficha de informações preenchidas pelos professores, no 1º semestre de 2005

TABELA 4

Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta:
realização de cursos de Pós-Graduação

<u>titulação</u>	<u>N° de professores</u>	<u>%</u>
Professores com pós-graduação	4	57
Professores sem pós-graduação	3	43
total	7	100

FONTE: Ficha de informações preenchidas pelos professores, no 1º semestre de 2005

C) Condições de moradia no Iraque

A tabela 5 revela que a moradia dos professores, 58% (cinquenta e oito por cento), exerceu suas atividades no acampamento do canteiro de obras do km 38 –Expressway, sendo que a metade desses não teve experiência em outro acampamento.

De acordo com a tabela 6, apenas 29% (vinte e nove por cento) dos professores morou com familiares, os outros que não levaram os familiares, 71% (setenta e um por cento), moravam em hotel ou em alguma casa do acampamento. Todos permaneciam 24 horas no acampamento, convivendo diariamente com outros profissionais, com familiares e alunos.

Essa convivência diária entre professores e alunos levava a um trabalho pedagógico intensivo, dentro e fora da escola, conforme depoimentos constantes no capítulo 5.

TABELA 5

Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta:
acampamento em que ficaram

<u>canteiro de obra</u>	<u>Nº de professores</u>	<u>%</u>
Km 38 – Expressway e km 215	2	29
Km 30 – Apoio	1	14
Sifão (irrigação)	1	14
Somente no km 215	1	14
Somente no km 38	2	29
total	7	100

FONTE: Ficha de informações preenchidas pelos professores, no 1º semestre de 2005

TABELA 6

Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta:
condições de moradia

<u>Condição de moradia</u>	<u>Nº de professores</u>	<u>%</u>
Morou sozinho em hotel	0	0
Morou com outros professores no hotel	3	42
Morou com familiares no acampamento	2	29
Morou com outros professores em casa no acampamento	2	29
total	7	100

FONTE: Ficha de informações preenchidas pelos professores, no 1º semestre de 2005

D) O exercício de atividades docentes no Iraque

Todos os profissionais exerciam atividade docente no Iraque, ainda que o fizessem paralelamente a outra atividade na escola (coordenação ou direção), conforme observamos na tabela 7.

Pela tabela 8, podemos constatar que os professores eram encarregados de uma ou de disciplinas afins, não havendo mais de um professor para a mesma disciplina. As atividades docentes eram relacionadas às respectivas licenciaturas, sendo que o Pedagogo lecionava para as séries iniciais. Esses dados podem ser explicados pela carga docente dos professores, estabelecida em contrato: 48 horas semanais.

A tabela 9 indica uma permanência relativamente longa dos professores (mínimo de 3 anos, sendo que a maioria permaneceu por 4 anos). Acreditamos que esse fato se explica pelas cláusulas contratuais e pelo empenho do Pitágoras em conservar os professores no acampamento, conforme depoimento do professor Cabizuca, no item 2.3.1 deste trabalho.

TABELA 7
Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: Função desempenhada nos canteiros de obras

<u>função</u>	<u>Nº de professores</u>	<u>%</u>
Professor	5	72
Professor/coordenador	1	14
Professor/diretor	1	14
total	7	100

FONTE: Ficha de informações preenchidas pelos professores, no 1º semestre de 2005.

TABELA 8

Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta:
Formação, séries em que atuaram e disciplinas que lecionaram

<u>formação</u>	<u>disciplina</u>	<u>série</u>	<u>Nº de professo res</u>
Licenciado em História	História	5ª-8ª (1ºg) 1ª-3ª (2ºg)	1
Licenciado em Geografia	Geografia	5ª-8ª (1ºg) 1ª-3ª (2ºg)	1
Licenciado em Matemática/Física	Mat/Fís	5ª-8ª (1ºg) 1ª-3ª (2ºg)	1
Licenciado em Português/Lierat.	Portug/Literat	5ª-8ª (1ºg) 1ª-3ª (2ºg)	1
Licenciado em Biologia	Biologia	5ª-8ª (1ºg) 1ª-3ª (2ºg)	1
Licenciado em Educação Física	Ed. Física	5ª-8ª (1ºg) 1ª-3ª (2ºg)	1
Pedagoga	Monodocência (disciplina nas séries iniciais)	1ª-4ª(1ºg)	1
total	7	-	7

FONTE: Ficha de informações preenchidas pelos professores, no 1º semestre de 2005

Observação: Não foi calculado o percentual, porque cada professor tem uma situação específica.

TABELA 9

Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: Período de permanência no Iraque

<u>tempo</u>	<u>Nº de professores</u>	<u>%</u>
03 anos	1	14
04 anos	3	44
05 anos	1	14
06 anos	1	14
07 anos	1	14
total	7	100

FONTE: Ficha de informações preenchidas pelos professores, no 1º semestre de 2005.

E) O exercício da docência no Brasil após a experiência no Iraque

Pela tabela 10, pode-se constatar que apenas 3 professores, 42% (quarenta e dois por cento) continuaram no exercício da docência no ensino fundamental e médio na rede de ensino de Belo Horizonte. Desses, apenas um leciona nas duas redes-pública e particular-, sendo que os outros dois se dividem: um na rede pública e outro na rede particular.

Dois professores deixaram a docência, mas continuaram exercendo atividades na área de educação: um como atual diretor da Faculdade Pitágoras e outro com atividades autônomas na área.

Um professor deixou a área de educação e exerce atividade em outra área- comerciante de materiais eletrônicos- e um se aposentou e não exerce, atualmente, nenhuma atividade profissional.

TABELA 10

Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: Exercício atual da docência

<u>Situação relativa ao exercício da docência no Brasil</u>	<u>Nº de professores</u>	<u>%</u>
Continuam lecionando	3	42
Não continuam lecionando, mas continuam na área da educação	2	30
Deixou a área da educação e exerce atividade em outra área	1	14
Está aposentada e não exerce nenhuma atividade profissional	1	14
total	7	100

FONTE: Ficha de informações preenchidas pelos professores, no 1º semestre de 2005.

A partir dessa caracterização dos atores, estabelecemos os seguintes critérios de seleção dos professores a serem entrevistados:

- Dois professores do sexo masculino e dois do sexo feminino, que exerceram a docência na escola básica no mesmo canteiro de obras: Expressway;
- Professores licenciados na mesma década (1970 a 1979), que exerceram a docência na área específica de suas licenciaturas;

- Professores que Já lecionavam no Pitágoras e que continuaram exercendo a profissão docente quando regressaram ao Brasil.³⁰
- Professores que lecionaram para a pesquisadora³¹, em sua experiência como aluna, no Iraque.

Assim, foram selecionados os seguintes atores da pesquisa, os quais optaram pela não utilização de pseudônimos. É importante esclarecer que o professor Nivaldo não foi entrevistado, por motivo de ausência prolongada no período da coleta de dados, mas participou dos contatos iniciais, preencheu a ficha preliminar e forneceu fotos.

O quadro a seguir apresenta uma síntese de informações que nos ajudam a caracterizar os professores selecionados para essa pesquisa.

³⁰ Entre esses, foram selecionados dois que, na época do retorno, continuaram lecionando mas, atualmente não estão exercendo atividade docente, mas continuam no exercício de funções na área de educação: direção/supervisão e consultoria e palestras.

³¹ O fato de terem sido professores da pesquisadora não interfere negativamente na análise dos dados, pelo contrário, o fato de a pesquisadora ter compartilhado muitas das experiências vividas pelos professores entrevistados, auxilia na análise. É prudente registrar que após a experiência do Iraque, a pesquisadora não manteve mais contatos com os professores, reencontrando-os somente agora.

QUADRO 1

Professores que exerceram a docência no Iraque, na década de oitenta: perfil dos atores selecionados.

nome	se xo	Curso de nível médio	Graduação e ano de conclusão	Pós- Gradua- ção	Situação Funcional No Iraque	Disci- Plina e série	Per- ma- Nênc ia no Iraqu e	Situação profissional atual
Neuma	F	clássico	História UFMG 1970	Método- Logia Ens.Sup. FUMEC 2003	Professora E Coordena- dora	História 5ª à 8ª E 1º ao 3º	1979 a 1986 (8 anos)	Professora e coordenado ra do Col. Soma (aposenta da)
Maria das Graças	F	normal	Geografia UFMG 1970	-	professora	Geogra- Fia 5ª à 8ª E 1º ao 3º	1982 a 1983 1985 a 1986 (4 anos)	Professora da EM Profª Maria Mazarello (aposen- tada)
Lucio	M	Científi- co	Letras e pedagogia UFMG 1974	Novas Tecnol. Educ. UNI 1998	Professor E diretor	Portu- guês e Litera- tura 5ª à 8ª E 1º ao 3º	1981 a 1986 (6 anos)	Autônomo (consultor)
Mauro	M	Científi- co	Matemática UFMG 1974	-	professor	Matemá- tica e Física 5ª à 8ª E 1º ao 3º	1982 a 1984 (3 anos)	Supervisor Da Faculdade Pitágoras

FONTE: Ficha de informações preenchidas pelos professores, no 1º semestre de 2005.

3.2.2 Segunda fase: entrevistas com os atores

Na segunda fase, foram entrevistados os atores da pesquisa.

Inicialmente, pensamos em entrevistar apenas os quatro professores selecionados. Entretanto, ao longo do desenvolvimento do trabalho, duas outras entrevistas se fizeram necessárias: uma com o Sr. Ulysses Panisset, relator e

conselheiro que, além de ser responsável pela legalização das unidades escolares implantadas nos canteiros de obra no Iraque, também fez uma visita *in loco* para fins de vistoria. A outra entrevista foi com o professor Cabizuca, responsável pelo Colégio Pitágoras, no Brasil, mas que também permaneceu no Iraque, não só durante a fase de instalação das escolas, mas também como professor.

As entrevistas com os quatro professores aconteceram nos meses de julho e agosto e tiveram uma duração média de uma hora e trinta minutos. Essas entrevistas foram diversas vezes remarcadas (16 vezes), o que atrasou um pouco o cronograma previsto. Três delas aconteceram nas respectivas residências dos entrevistados (sendo uma em um sítio) e uma na escola onde o professor ministrava aulas.

Já os depoimentos do Sr. Ulysses Panisset e do professor Cabizuca, aconteceram nos respectivos locais de trabalho e duraram, em média, 40 minutos, e houve apenas uma remarcação.

É importante relatar que, apesar da experiência vivenciada no Iraque, não tivemos mais contato com esses professores. Antes de proceder à entrevista propriamente dita, houve um contato preliminar com os professores, onde foram expostos os objetivos da pesquisa, o contexto em que se realizaria o trabalho e a importância de sua contribuição.

É importante ressaltar o entusiasmo dos entrevistados em participar deste trabalho, que tornará pública uma experiência bastante peculiar, que envolve a escola básica.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo feitas cópias de segurança.

3.2.3 Análise das entrevistas à luz das referências documentais e teóricas

Paralelamente às atividades das duas fases citadas, foram analisados os determinantes institucionais e legais da atuação dos professores no Iraque. A análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Segundo Ludke e André (1986),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.39)

Uma crítica feita à utilização de documentos é por representarem escolhas arbitrárias. Nesta pesquisa, foram utilizados os documentos disponíveis: os formais encontrados na biblioteca da Secretaria de Educação e do Pitágoras e os documentos cedidos por professores. Dessa forma, lançamos mão dos seguintes documentos:

- Legislação educacional vigente no Brasil na década de oitenta;
- Documentos do Colégio Pitágoras;
- Publicações oficiais;
- Histórico escolar;
- Documentos de propriedade dos professores (contrato de trabalho, fotos, comunicados, etc.).

A análise dos dados provenientes das fontes documentais e orais não se deu separadamente, pois, conforme afirma Lang,

O fator distintivo da História Oral está justamente na preocupação com a reflexão que acompanha todo o processo, levando a contínuas modificações. Não se colocando uma fase de análise posterior à coleta de dados, mas também concomitante, admite-se que nenhuma entrevista seria proposta da mesma maneira que a anterior, pois as reflexões que permite vão sendo incorporadas ao processo. (LANG, 1996, p.36)

Nesse sentido, os roteiros elaborados inicialmente (anexo n. 3), para assegurar, em todas as falas, a menção aos fatos importantes, evidenciados pela revisão bibliográfica e documental, iam sendo enriquecidos com a incorporação de novos fatos importantes relatados pelos entrevistados.

Esses roteiros se constituíam em um eixo norteador para o entrevistador e não um direcionamento dos depoimentos, na medida em que a interferência do pesquisador foi restrita aos esclarecimentos ou menções necessárias sobre fatos relevantes relatados ou omitidos. Foram adotados os seguintes eixos de análise:

- A trajetória escolar, profissional e as relações com a profissão docente;
- A experiência profissional anterior e a perspectiva de trabalho no Iraque: dos contatos iniciais ao processo efetivo de trabalho;
- O exercício da docência no Brasil e no Iraque: características, semelhanças e diferenças; desafios e dificuldades; as oportunidades de desenvolvimento profissional e de formação continuada; interação escola/ comunidade/ empresa; avaliação e acompanhamento
- O que ficou da experiência no Iraque.

Para a análise dos depoimentos, à luz dos aportes teóricos e dos fatos evidenciados pela análise documental, os relatos dos atores sobre a experiência passada foram considerados como uma reconstrução e interpretação do passado à luz da experiência e da situação presentes. Nessa análise, conforme afirma Alberti,

Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular, através da análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos, como dado objetivo para compreender as suas ações. (ALBERTI, 2004, p.19)

4 - UMA ESCOLA NO CANTEIRO DE OBRAS: ASPECTOS LEGAIS E DINÂMICOS

4.1 Legalização da experiência no Iraque

Em 1979, a Mendes Junior International Company³² solicitou ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, autorização para a instalação das primeiras unidades escolares em outros países.³³

Essa solicitação foi estudada e aprovada, sendo fundamentada pelos Pareceres nº 6.668/78 e 920/79 do Conselho Federal de Educação. Em se tratando de funcionamento de escola brasileira no exterior, o Parece CFE nº 6.668/78 expressava o seguinte:

As escolas, criadas exclusivamente para atender a filhos de funcionários brasileiros transferidos para outros países, devem obedecer às disposições da legislação brasileira de ensino, em vigor, isto é, devem seguir o que preceitua a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, para os ensinos de 1º e 2º graus e a jurisprudência firmada pelo Conselho Federal de Educação para esses graus de ensino. (PARECER/SEPS/COLENE/nº 07/78)

Quanto à continuidade de estudos dos alunos, este Parecer definia que “deste modo, nenhuma dificuldade existiria na continuidade regular dos estudos, quer quando saem do Brasil, quer quando do seu retorno”.

Na esfera estadual do sistema de ensino de Minas Gerais, o Conselho Estadual de Ensino já fixara, através da Resolução nº 228/77, normas que contemplariam essa solicitação. Seu capítulo V trata especificamente do aproveitamento de estudos feitos no exterior.

³² É relevante observar que, paralelamente à movimentação da Construtora Mendes Júnior para legalizar as escolas no exterior, o Colégio Pitágoras também tomava providências nesse sentido., a consulta ao Conselho Estadual de Educação sobre o funcionamento de escola no exterior, gerou o Parecer n. 07/79: responde a consulta feita pelo Colégio Pitágoras sobre o funcionamento de escola no exterior (anexo 21).

³³ Ver anexo 23 a) ofício EW, 253 (Ramadi, de 23 de novembro de 1981), no qual a Construtora solicita junto às autoridades Iraquianas a autorização para iniciar o funcionamento da unidade escolar no acampamento do km 38-Expressway.

Dessa forma, a conclusão do Parecer CEE-MG n. 529/79³⁴ definiu que:

Conclusão: à vista do exposto, sou por que este Conselho responda, quanto ao ensino de 1º grau, à educação maternal e ao pré-escolar, à consulta feita pela Mendes Junior International Company:

Não tem o Conselho Estadual de Educação que estabelecer exigências para escolas de 1º grau, pré-escolar e maternal a serem instaladas em país estrangeiro e entende que as exigências para a autorização de funcionamento de tais escolas, bem como a validação, no Brasil, de estudos realizados no exterior, se inscrevem nos Pareceres do Conselho Federal de Educação;

Poderão os estudos de 1º grau, feitos sob vigência do convênio Sistema Pitágoras de Ensino e “Mendes Junior International Company”, ser reconhecidos em Minas Gerais, quando do retorno dos alunos, desde que fique evidenciado o cumprimento das normas relativas ao ensino de 1º grau do sistema estadual de ensino. (Parecer CEE-MG n. 529/79)

Entretanto, no mesmo ano, a Construtora fez uma nova solicitação, específica para o Iraque, solicitando a abertura também do 2º grau, na obra da ferrovia BAGHDAH-HSAIBAH e AL-QAIM-AKSHAT, conforme mostram os seguintes trechos do Parecer CEE nº 412/79:

Parecer CEE-MG n. 412/79³⁵

Examina consulta da “Mendes Júnior Internacional Company” sobre instalação de escola na República do Iraque

Histórico: A “Mendes Júnior Internacional Company” ,ingressou neste órgão com o pedido de orientação sobre providencias a serem eventualmente tomadas, de acordo com as normas do Sistema Estadual de Ensino, para a instalação de uma escola de nível de 1º e 2º graus, na República do Iraque, através do contrato com o Sistema Pitágoras de Ensino Ltda., de modo a ter os estudos ali ministrados reconhecidos na volta dos alunos ao Brasil.

Conclusão: à vista do exposto, somos que este Conselho assim se manifeste:

- a) os estudos de 2º grau realizados no Iraque....serão reconhecidos pelo Sistema estadual de Ensino de Minas Gerais, desde que realizados nas escolas a serem instaladas nos quilômetros 30 e 215 da ferrovia...com observância do currículo adotado pelo Colégio Pitágoras e das normas deste Conselho, no que tange à contratação de pessoal docente, técnico e administrativo;
- b) o reconhecimento de que trata a alínea “a” é condicionada à *autorização³⁶ de funcionamento das escolas em questão, por parte do*

³⁴ Parecer CEE-MG nº 529/79

Examina consulta da “Mendes Junior International Company” sobre instalação de maternal, de 1º grau e pré-escolar na Maurîtânia, África Ocidental, e na República do Iraque.

Histórico: O Senhor Diretor da “Mendes Junior International Company”, com sede em George Town, Índias Ocidentais Britânicas e filiais em Nouakchot, capital da Maurîtânia (África Ocidental) e em Baghdah, República do Iraque, e, 17/09/79, encaminhou a este Conselho o pedido de pronunciamento sobre escolas de 1º grau e pré-escolar a serem instaladas em Nouakchot e em Baghdah.

³⁵ Ver anexo 22, Parecer CEE n. 412/79.

Governo do Iraque, devendo a Entidade Mantenedora remeter a este Conselho, tão logo lhe seja possível, cópia traduzida da referida autorização; (grifo nosso)

- c) relatório anual circunstanciado sobre o funcionamento do estabelecimentos ... de forma a oferecer condições de acompanhamento dos trabalhos ali realizados;
- d) dos históricos escolares e demais documentos a serem expedidos...deverá constar: "Estudos reconhecidos pelo Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, nos termos do Parecer CCE nº 412, de 06 de novembro de 1979.

Ulisses de Oliveira Panisset
Presidente da Câmara do Ensino de 2º grau e Relator

Além dessas pendências relativas à autorização para a abertura das escolas, junto aos órgãos educacionais do Brasil, a Construtora Mendes Junior obteve, do órgão competente do governo iraquiano, autorização para a instalação das escolas brasileiras (anexo 23).

Na medida em que as obras se desenvolviam e avançavam, outras solicitações para a abertura de novas unidades escolares se fizeram necessárias, como foi o caso da obra do km 38, também chamada de Expressway³⁷, objeto deste trabalho. Novamente, a Construtora assinou um contrato³⁸ de assistência técnica, com o Sistema Pitágoras de Ensino e solicitou ao CEE de Minas Gerais o reconhecimento dessa nova escola³⁹.

³⁶ Ver anexo 23 que trata: a) da solicitação da autorização para a instalação da unidade escola; b) da autorização para a abertura de escolas feita pela Construtora Mendes Junior ao órgão competente do governo Iraquiano.

³⁷ Ver anexo 24 que se refere ao ofício no qual a Construtora informa ao Conselho Estadual de Educação, a operacionalização de uma unidade escolar na Expressway.

³⁸ Ver anexo 25: contrato de assistência técnica realizado entre a Mendes Junior e o Sistema Pitágoras de Ensino Ltda.

³⁹ Parecer CEE-MG nº 375/82³⁹

Examina comunicação feita pela "Mendes Júnior Internacional Company" de instalação de escola....

Histórico: A "Mendes Júnior Internacional Company" comunica a este Conselho a instalação e funcionamento na República do Iraque, da 3ª unidade escolar localizada no km 38 da obra Express Way nº 1, trecho R-10. No mesmo documento informa a empresa que:

a) já solicitou a devida autorização do órgão competente do governo do Iraque para a implantação da unidade escolar destinada à formação escolar, a nível maternal, pré-escolar e 1º grau (de 1ª à 8ª séries)...

b) a escola em questão será mantida pelo Sistema Pitágoras de Ensino Ltda;

c) coloca à disposição deste Conselho os instrumentos considerados necessários à eficaz fiscalização....

c) o estabelecimento adotará currículo, normas e orientação da legislação brasileira..

d) aguarda pronunciamento do Conselho

A conclusão desse Parecer lembrou os pedidos anteriores e o estudo doutrinário do assunto feito de maneira exaustiva nos respectivos Pareceres. Afirmou que era a favor do reconhecimento de mais essa unidade escolar nos canteiros de obra da Construtora Mendes Junior, em território iraquiano. E, mais uma vez, com a evolução das obras e a promoção dos alunos, filhos dos funcionários, a unidade escolar da Espress Way, solicitou⁴⁰, em 1984, a autorização para o funcionamento do 2º grau, nesse canteiro de obras, a qual foi concedida pelo Parecer CEE-MG n. 445/84.⁴¹

De maneira geral, percebe-se nos pronunciamentos do Conselho Estadual de Ensino, o interesse em assegurar o pleno aproveitamentos dos estudos concluídos no Iraque, pelos filhos de funcionários brasileiros, desde que cumpridas algumas diretrizes, sem necessidade de qualquer convalidação de estudos. Essa atitude assegurou o reconhecimento dos documentos escolares, bem como a continuidade dos estudos dos alunos quando retornaram ao Brasil.

⁴⁰ Ver anexo 27: Ofício solicitando a extensão do reconhecimento do ensino de 2º grau

⁴¹ Parecer CEE-MG n. 445/84

Manifesta-se sobre a instalação de mais uma escola de 2º grau pela “Mendes Júnior Internacional Company” no Iraque

Histórico: ...A Direção de Recursos Humanos da Construtora Mendes...encaminhou ao Conselho ofício, no qual informa haver a Construtora “Mendes Júnior Internacional Company” contratado o Sistema Pitágoras de Rnsino para operar mais uma escola de 2º grau no Iraque, agora no km 38 da rodovia Expressway...

Conclusão: ...os estudos realizados na unidade escolar, acima indicada, serão reconhecidos pelo Sistema Estadual de Ensino de Minas gerais, à semelhança de decisão anterior, contida na “conclusão” do Parecer CEE n° 412/79

Ulisses de Oliveira Panisset
Presidente da Câmara do Ensino de 2º
grau e Relator

4.2 Instalando a escola brasileira em um canteiro de obras no Iraque...

A unidade escolar instalada no canteiro do km 38 da rodovia Expressway trecho que ligava a cidades de Hit à de Tullaha, contou, então, com os cursos maternal, pré-escolar, primário, ginasial e, posteriormente, o 2º grau. O primeiro a chegar foi o diretor e professor Lúcio:

A escola onde eu iria trabalhar, era uma escola nova, ela iria ser ainda montada, construída, eu falo montada, porque tudo lá era pré-fabricado, eu fui dois meses antes para acompanhar toda a montagem física da escola e preparar as coisas para receber os professores.

A escola foi instalada no centro do acampamento, de acordo com uma decisão estratégica, que refletia a importância da mesma para a comunidade, pois toda a vida das famílias girava em torno da escola.

Com o objetivo de auxiliar o leitor a visualizar o acampamento, a seguir apresentaremos algumas fotos que nos dão a idéia das casas e o lay out do acampamento, necessário para um melhor entendimento do local onde aconteceu o objeto desse trabalho.

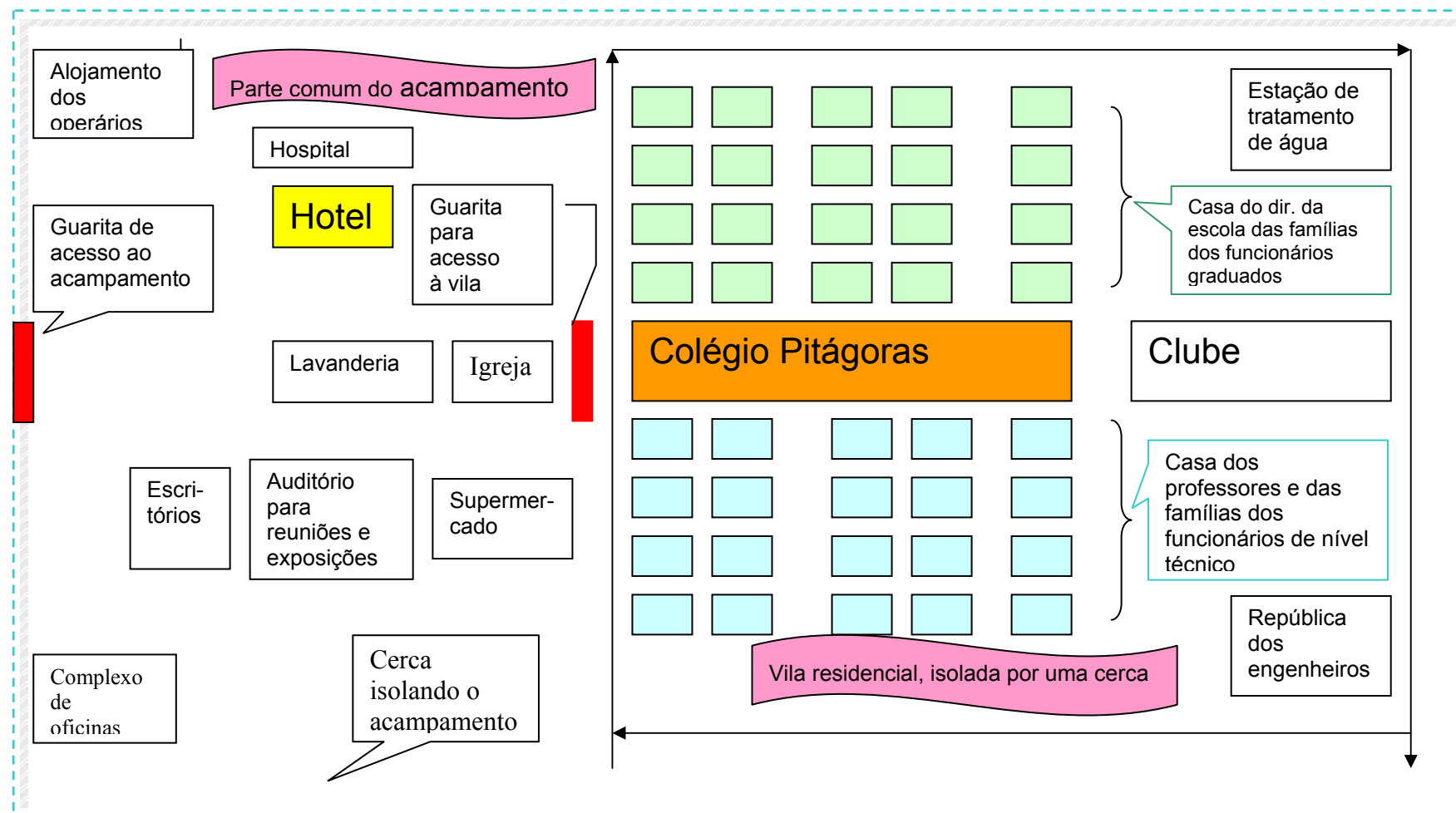


O chão está
esbranquiçado em
função da chuva
de granizo



FOTOS 2 e 3: Distribuição das casas
FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora

FIGURA 01 - Lay out do acampamento



FONTE: Lay out elaborado pela pesquisadora, a partir de suas lembranças e dos depoimentos dos professores entrevistados

A relação entre a Construtora Mendes Junior International Company e o Sistema Pitágoras de Ensino era estabelecida por um contrato de assistência técnica, com a respectiva designação de “contratante” e “contratada”, conforme foi esclarecido no item anterior.

Nesse sentido, cabia à Construtora edificar as construções da unidade escolar, bem como provê-la de livros, materiais de consumo escolar, equipamentos e outras utilidades necessárias ao funcionamento da escola.

Os pais não tinham nenhum gasto no que se referia aos estudos dos seus filhos, pois cada aluno recebia, além de materiais de uso pessoal, como lápis, borracha, régua..etc, todos os livros, cadernos, apostilas. O Sistema Pitágoras de Ensino forneceu à Construtora, a preço de custo, material de ensino produzido pela sua Editora, Departamento de Desenho e pelo Setor de Tele-educação.

O espaço físico externo da escola era dividido em uma área esportiva, com quadras, caixa de areia e outros jogos, além de um pátio imenso coberto, onde realizavam-se alguns eventos do Colégio (festa junina, apresentações, seções de cinema, etc.)



FOTO 4 – Fachada externa da escola
FONTE – Arquivo pessoal da pesquisadora



FOTO 5 – Confraternização dos alunos na fachada externa da escola
FONTE – Arquivo pessoal da pesquisadora



FOTO 6 – Festa Junina realizada no pátio da escola
FONTE – Arquivo pessoal da pesquisadora



FOTO 7 – Alunos jogando na quadra da escola
FONTE – Arquivo pessoal da pesquisadora

Já o ambiente interno da escola era composto por salas de aula, laboratório, biblioteca, sala de artes, secretaria, sala dos professores, dos coordenadores, dos diretores, copa e cozinha. Como a escola funcionavam em horário integral, as salas de aula, além das carteiras, quadros amplos e ar condicionado, possuíam também armários individuais com os nomes dos alunos.

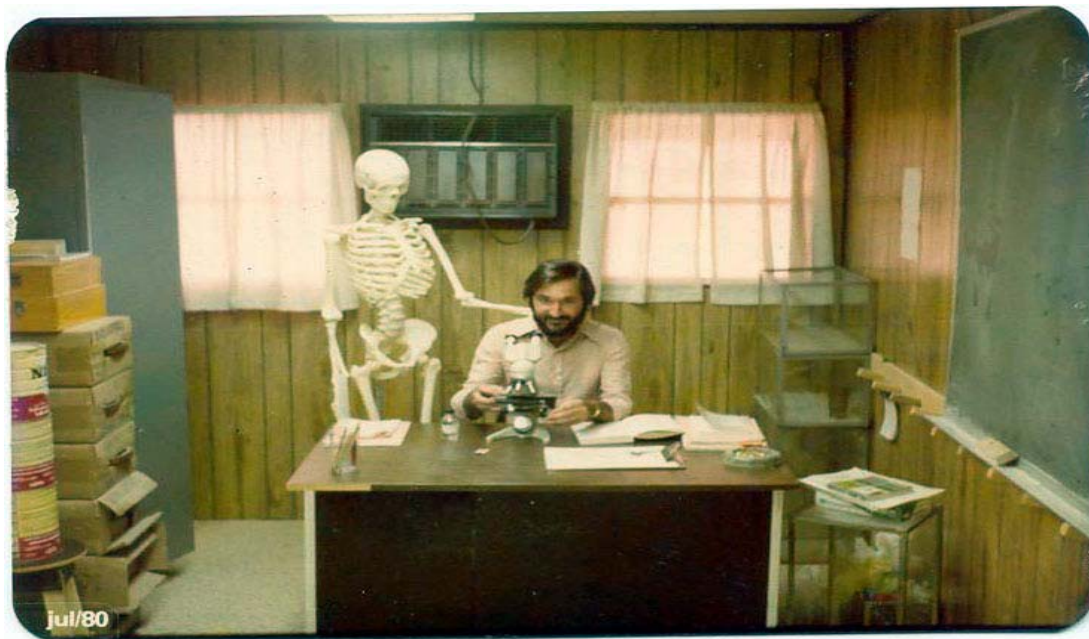


FOTO 8– Laboratório de Química e Biologia recebendo as caixas com o material a ser usado
 FONTE – Fornecida pelo professor de Biologia, Nivaldo

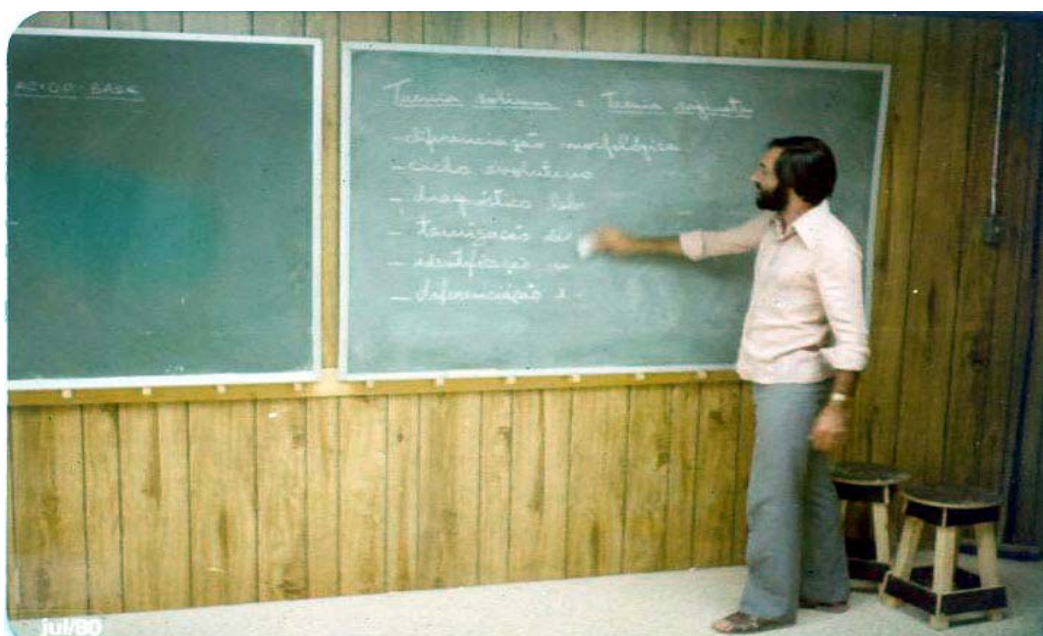


FOTO 9 - Sala de aula
 FONTE – Fornecida pelo professor de Biologia, Nivaldo

A escola contava, ainda, com os seguintes serviços de apoio: laboratório de biologia e química; área coberta, área descoberta; horta; cantina para os professores; almoxarifado.

De um modo geral, os professores aprovaram a estrutura da escola:

Com relação a infra-estrutura, nós tínhamos de fato uma infra-estrutura muito boa, até porque no próprio projeto a gente punha tudo o que a gente precisava e a empresa não media esforços, quer dizer, diferentemente do ambiente educacional, no ambiente empresarial, naquela ocasião, não havia restrição com relação a custos, comprava-se do bom e do melhor, os melhores laboratórios(...) (professor Lúcio)

A escola tinha de tudo (...) Eu dava aula de Matemática e Física, eu tinha aqueles laboratórios Blender, que a gente fazia experiência com raios, lentes, eletromagnetismos... o que eu tinha na Expresss Way, eu tinha no acampamento do km 215. (professor Mauro)

(...) a escola era uma escola que não existia de tão boa, né, então assim, em termos de recursos, a gente tinha todos os recursos, até com possibilidade de você comprar o material do aluno, do lápis de cor ao lápis que vocês usavam todos os dias, à borrachinha, ao livro, agenda, então tudo era a gente que fornecia. Então tinha um padrão na escola, todo mundo tinha mais ou menos as mesmas coisas então, tinha muito material, muita possibilidade da gente gastar material, no sentido de não ter que economizar material, se ia ficar caro, a Mendes nunca fez economia com relação à escola (...) (professora Neuma)

A gente tinha uma sala, cada uma tinha a sua mesa e aí ficava mais fácil o trabalho ainda (...) a escola tinha a estrutura super organizada (...) você tinha o estêncil a álcool, mimeógrafo a álcool, não tinha copiadora, não tinha xerox (risos) não tinha scanner, nada disso, computador.... Então, era à mão mesmo, então ou com máquina de datilografia, como a gente era muito lenta, eu, por exemplo, era super lenta, eu preferia escrever à mão (...) (professora Maria das Graças)

Aproveitamos, a seguir, um exemplo das provas mencionadas pela professora Maria das Graças:

COLÉGIO PITÁGORAS-IRARUÉ

DISCIPLINA: GEOGRAFIA GRAU: 1º SÉRIE: 5ª

NOME: _____

TÍTULO: AVALIAÇÃO SOMATIVA
RECUPERAÇÃO



16/01/83

INSTRUÇÕES GERAIS:

1. CONFIRA O NÚMERO DE QUESTÕES DE SUA AVALIAÇÃO: 05
2. LEIA ATENTAMENTE TODAS AS QUESTÕES.
3. FAÇA A AVALIAÇÃO COM CALMA E CARIÓTIPO.
4. ESCRVA TUDO QUE SABE FELICIDADES!

QUESTÃO 1. VALOR: 3,5 CADA

INSTRUÇÕES: IDENTIFIQUE OS TIPOS CLIMÁTICOS OU OS TIPOS DE VEGETAÇÃO REPRESENTADOS PELOS DESENHOS QUE SE SEEM, EXPLICANDO CADA UM.

O QUE SOU? COMO SOU?	
EU SOU O CLIMA:	
	

FIGURA 2: Exemplo de uma avaliação de Geografia, usando o estêncil.

FONTE: Fornecida pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005.

COLÉGIO PITÁGORAS - IRAQUE

DISCIPLINA: GEOGRAFIA - SÉRIE: 5ª - 1º GRAU 1-

TÍTULO: AVALIAÇÃO SOMATIVA(2ª) - RECUPERAÇÃO

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: _____

DATA: 03/07/1982

INSTRUÇÕES GERAIS:

- 1- Leia toda a avaliação com muita atenção.
- 2- Sua avaliação consta de 7 (sete) questões. Confira.
- 3- Permaneça tranquilo(a) e em silêncio.
- 4- Releia toda a prova antes de entregá-la.

Felicitades e Boas Férias!

Questão 1 (vr. 4,0)

INSTRUÇÃO: - Analise com cuidado e atenção as afirmativas abaixo.

Marque: V- se a afirmativa é verdadeira
F- se a afirmativa é falsa

Se marcou F, substitua a palavra grifada de modo a tornar a afirmativa verdadeira.

- 1- V F _____ As camadas mais baixas da atmosfera têm maior quantidade de ar.
- 2- V F _____ Onde há mais ar há maior peso e menor pressão
- 3- V F _____ Os gases se contraem quando são aquecidos, ficando mais leves e com menor pressão.
- 4- V F _____ As áreas mais chuvosas do mundo estão na zona polar porque nessas áreas a evaporação é muito grande.
- 5- V F _____ Os ventos podem ser utilizados como fonte de energia
- 6- V F _____ Quanto menor a diferença de pressão, mais forte será o vento.
- 7- V F _____ Condensação é a passagem do vapor de água para o estado líquido
- 8- V F _____ O ar contém vapor d'água em quantidades iguais

FIGURA 3 : Exemplo de uma avaliação de Geografia, usando a máquina de datilografia.
FONTE: Fornecida pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005.

4.3 O cotidiano do professor no acampamento

A seleção e o recrutamento dos professores no Brasil, ficou sob a responsabilidade do Sistema Pitágoras de Ensino. Havia um processo de seleção e recrutamento: anúncio, captação dos interessados, seleção, testes psicotécnicos, médicos e psicológicos e o recrutamento. As despesas com esse processo corriam por conta da Construtora.

Uma vez selecionados pelo Sistema Pitágoras de Ensino, esses funcionários foram encaminhados à construtora Mendes Junior que fazia novos testes e os admitia em seu quadro funcional, mediante contrato de trabalho específico.

A seguir, uma comunicação do Colégio Pitágoras enviada à Construtor Mendes Junior, encaminhando a professora Maria das Graças para admissão, informando que a mesma havia passado nos testes citados acima.

 Sistema Pitágoras de Ensino

Ao
Ilmo. Sr. Martinho Queiroz
Mendes Junior Internacional Co.

Encaminhamos o(a) Sr.(a) Maria das Graças de Castro
candidato(a) ao cargo de Prof. II (Geografia)
na Unidade Km 38 - Expresso Way
para que seja submetido(a) ao:

☐ Processo seletivo na Mendes Junior, sendo que o candidato ainda está em processo de seleção técnica no Pitágoras.

☐ Processo seletivo na Mendes Junior, considerando que o candidato foi aprovado na seleção do Pitágoras.

☒ Providenciar que o candidato seja contratado, pois foi aprovado em ambos os processos de seleção (do Pitágoras e da Mendes Junior).

A data para a sua admissão está definida para o dia ____/____/____, sendo que o Sistema Pitágoras de Ensino (DPP/SRH) deverá ser comunicado caso isso não seja possível.

Salientamos ainda que quando o candidato estiver em fase de assinatura de contrato, paralelamente estará sendo submetido a Orientação Técnica no Sistema Pitágoras de Ensino. Maiores informações pelo telefone: 344.3099 - ramal: 216 / Divisão de Planejamento de Pessoal - DPP/SRH.

A vaga a que se refere este encaminhamento corresponde a:

☐ Aumento de Quadro

☐ Implantação de Unidade

☒ Substituição de Angela Diniz

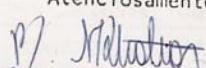
Atenciosamente,

MAURÍCIO CÉSAR DE CARVALHO
Superintendente de Recursos

FIGURA 4 : Comunicado do Colégio Pitágoras, encaminhando a professora para admissão .
Fonte: Fornecida pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005

1. UNIDADE: KM 38 - Expresso Way

2. CONDIÇÕES SALARIAIS:

SALÁRIO TOTAL MENSAL - 8 hs.		SALÁRIO TOTAL MENSAL - 10 hs.	
PARCELA EM Cr\$	PARCELA EM ID	PARCELA EM Cr\$	PARCELA EM ID
		2.246.034	100 <i>100</i>

3. CONDIÇÕES GERAIS:

a. Moradia: Em alojamento - gratuita

b. Alimentação: Em refeitório - Subvencionada

c. Recesso: No meio de ano

d. Férias: Ao final do ano letivo

e. Assistência Médica/Odontológica: Gratuita para casos de urgência

Declaro estar ciente das informações acima, concordando com elas,
Data: 18/10/185

Maria das Graças de Castro
ASSINATURA DO CONTRATADO

Declaro ter recebido cópia desta correspondência,
Data: 18/1/85

[Assinatura]
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL NA
MENDES JUNIOR INTERNACIONAL CO.

FIGURA 5 : Parte do contrato de trabalho

FONTE: Fornecida pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005.

Dessa forma, a Construtora se responsabilizava pelos efeitos trabalhistas decorrentes da contratação do corpo docente, bem como do quadro funcional técnico e de apoio (diretor, professores, coordenadores de ensino, orientadores pedagógicos, secretária escolar, secretária recepcionista, auxiliar de secretaria, auxiliar de serviços de apoio, etc).

Caso algum “funcionário” não se adaptasse, fosse considerado inapto, que se demitisse ou fosse demitido, o Colégio substituiria esse funcionário, preferencialmente, dentre os funcionários da Construtora disponíveis na obra. Nessa impossibilidade, o Colégio selecionava, no Brasil, com as despesas por conta da Construtora.

Uma vez contratado, o professor do Sistema Pitágoras de Ensino se tornava funcionário da Construtora Mendes Junior, era conduzido ao canteiro de obras, onde iria morar e trabalhar.

Os professores eram contratados para trabalharem em horário integral. Houve casos de professores servirem a outros acampamentos, Nesse caso, havia um estrutura de deslocamento e alojamento para esse professor.

A semana era de seis dias, pois a folga era somente na sexta-feira, uma vez que seguia-se o calendário iraquiano e o planejamento da Mendes Junior⁴².

⁴² Ver anexo n. 7: circular da Construtora Mendes Junior orientando a elaboração do calendário da escola.

A chegada ao Acampamento

A chegada ao acampamento significava uma rotina bem diferente daquela que os professores estavam acostumados no Brasil, o que significava algumas dificuldades de adaptação.

Para facilitar essa fase inicial, a Construtora circulava um Manual de Recursos Existentes em todos os acampamentos, para auxiliar os funcionários a se situarem na estrutura dos canteiros de obras. Esse documento continha as informações básicas sobre os recursos:

- utilização: pessoas autorizadas e procedimentos;
- responsáveis pelos diferentes setores;
- locais e horários de acesso.

A título de ilustração, apresentamos, a seguir, partes desse manual, que contém nove páginas.

			PAG.
KM. 30 **	KM. 215 **	KM. 350 *	
KM. 60 *	KM. 235 *	KM. 380 *	
KM. 160 *	KM. 280 *	KM. 420 *	
* ACAMPAMENTOS ONDE RESIDEM APENAS FUNCIONARIOS.			
** ACAMPAMENTOS ONDE RESIDEM FUNCIONARIOS E FAMILIAS.			
II- RECURSOS DA OBRA			
II.1) STPE - SETOR DE PESSOAL EXPATRIADO NO KM. 215 - ACAMPAMENTO CENTRAL			
ESTE SETOR CUIDA DOS SEQUINTES ASSUNTOS: CONTA CORRENTE, DOSSIES, FICHA DE REGISTRO DE TODO PESSOAL EXPATRIADO, ADIANTAMENTO DE SALARIOS EM DINAR E DESCONTO NO BRASIL, FERIAS, DEMISSOES, LICENCAS MEDICAS OU REMUNERADAS. LOCAL DE ATENDIMENTO: SALA 19 - CHEFIA E SECRETARIA. SALA 21: ADMISSOES - INFORMACOES GERAIS E ARQUIVO. SALA 22: DEMISSOES - FERIAS - LICENCAS - FORNECIMENTO DE VALES EM DINAR-CADERNETAS E CREDITO ESPECIAL (CADERNETA). SALA 20: PASSAGENS E PASSAPORTES. HORARIO DE ATENDIMENTO EXTERNO: 11:00 'AS 13:00 HORAS 17:00 'AS 19:00 HORAS			
II.1.2) NAS FRENTES DE SERVICO			
TODAS AS FRENTES CONTAM COM O ENCARREGADO DO SETOR DE PESSOAL PARA SOLUCAO DOS PROBLEMAS RELACIONADOS COM A AREA DE PESSOAL. OS ENCARREGADOS DE PESSOAL DAS FRENTES DE SERVICO RECEBEM ORIENTACAO DO SETOR DE PESSOAL CENTRAL, E TRATA DOS SEQUINTES ASSUNTOS: ADIANTAMENTOS DE SALARIOS, FORNECIMENTO DE CADERNETAS DE CREDITO E PENDENCIA DE PROBLEMAS FINANCEIROS ENTRE A EMPRESA E O EMPREGADO NO BRASIL (DEPOSITOS/DESCONTOS); SALARIOS NAO RECLAMADOS (TRATA-SE DE SALARIOS NAO PAGO DEVIDO AO NAO COMPARECIMENTO DO EMPREGADO PARA RECEBER). APOS 15 (QUINZE) DIAS DA DATA DO PAGAMENTO, O CAIXA PASSA OS ENVELOPES PARA O SETOR DE PESSOAL PARA GUARDA E PAGAMENTO QUANDO SOLICITADO PELO BENEFICIARIO. LEMBRAMOS AOS FUNCIONARIOS QUE OS VALES FEITOS NO IRAQUE, EM DINAR, SAO COBRADOS AO CAMBIO DO DIA.			
II.1.3) CADERNETA DE CREDITO			
SAO CADERNETAS FORNECIDAS AOS FUNCIONARIOS PARA REGISTRO DE SUAS DESPESAS COM SERVICOS OFERECIDOS PELA MENDES, TAIS COMO: SUPER-MERCADO, TELEFONIA INTERNACIONAL, FARMACIA ETC. -RENOVACOES: AS RENOVACOES DE CREDITO SAO FEITAS NO PERIODO DE 16 A 20 PARA FUNCIONARIOS COM FAMILIA NA OBRA, E DE 20 A 23 PARA OS DE STATUS SOLTEIRO.			
II.1.4) DOCUMENTACAO NO IRAQUE			
OS PASSAPORTES SAO RECOLHIDOS QUANDO O FUNCIONARIO CHEGA AO IRAQUE. SAO ENCAMINHADOS AO DEPARTAMENTO DE RESIDENCIA NO IRAQUE PARA SEREM REGISTRADOS, OCORRENDO UMA DEMORA EM TORNO DE 30 (TRINTA) DIAS PARA SUA DEVOLUCAO.			

FIGURA 6: Partes do Manual de Recursos Existentes (página 2)

PAG. 03

O FUNCIONARIO DEVERA' AGUARDAR O CHAMADO DO SETOR DE PESSOAL, PARA RECEBER SUA CARTEIRA DE RESIDENTE (RESIDENCE BOOK).

II.1.5) PAGAMENTO

A) RECEBIMENTO: NORMALMENTE A PRIMEIRA QUINTA-FEIRA DO MES E' O DIA DO PAGAMENTO NO IRAQUE. E' OBRIGATORIA A APRESENTACAO DO CRACHA' PARA O RECEBIMENTO DO PAGAMENTO.

B) ENVELOPE DE PAGAMENTO: O ENVELOPE DE PAGAMENTO E' COMPOSTO DA SEGUINTE FORMA:

B.1) LADO ESQUERDO: PROVENTOS E DESCONTOS EM DINAR.
SAO OS SEGUINTE, OS DIZERES QUE PODEM CONSTAR NO ENVELOPE:

PROVENTOS:

REG. HOURS WORKED: REGISTRO DE HORAS TRABALHADAS
RSR: REPOUSO SEMANAL REMUNERADO
OVERTIME: HORA EXTRA
HOLIDAY: FERIADO
DESCONTOS:

ROUNDING: ARREDONDAMENTO
INCOME TAX: IMPOSTO DE RENDA LOCAL - E' FEITA APENAS A RETENCAO, SENDO QUE O ACERTO A DEBITO OU A CREDITO DO FUNCIONARIO SERA' FEITO NO INICIO DO ANO.
LAUNDRY: LAVANDERIA
SUPERMARKET: SUPERMERCADO
IRG. STAMP DUTY: TAXA PAGA AO GOVERNO LOCAL 2 VEZES POR ANO, COMO SE FOSSE IMPOSTO SINDICAL. VALOR FIXO. CANTINA E OUTROS.

B.2) LADO DIREITO: PROVENTOS E DESCONTOS EM CRUZEIROS/DOLARES OU ESCUDOS. PODEM CONSTAR OS SEGUINTE DIZERES:

PROVENTOS: OS MESMOS CONSTANTES NA PARTE EM DINAR

DESCONTOS:

INSURENCE: SEGURO DE VIDA
PAID FOR EMP.: CONTRIBUICAO AD INPS
ADVANCE SALARY OR FAMILY ADVANCE: ADIANTAMENTO DE SALARIO EM DINAR, CONVERTIDO EM CRUZEIRO.
ALEM DESSES PODEM APARECER:

OVER-PAYMENT: PAGAMENTO A MAIOR - LANCAMENTO DE CREDITO INDEVIDO AO FUNCIONARIO, VERIFICADO NO MES ANTERIOR, QUE ESTA' SENDO DEBITADO NO MES CORRENTE.

LESS-PAYMENT: PAGAMENTO A MENOR - DESCONTO INDEVIDO NA CONTA CORRENTE DO FUNCIONARIO, OU DIFERENCA DE HORAS VERIFICADA NO MES ANTERIOR, QUE ESTA' SENDO CREDITADO AO FUNCIONARIO NO MES CORRENTE.

FIGURA 6: Partes do Manual de Recursos Existentes (página 3)

FONTE: Documento fornecido pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005

A primeira grande dificuldade, sentida por todos, era a questão da comunicação com o Brasil.

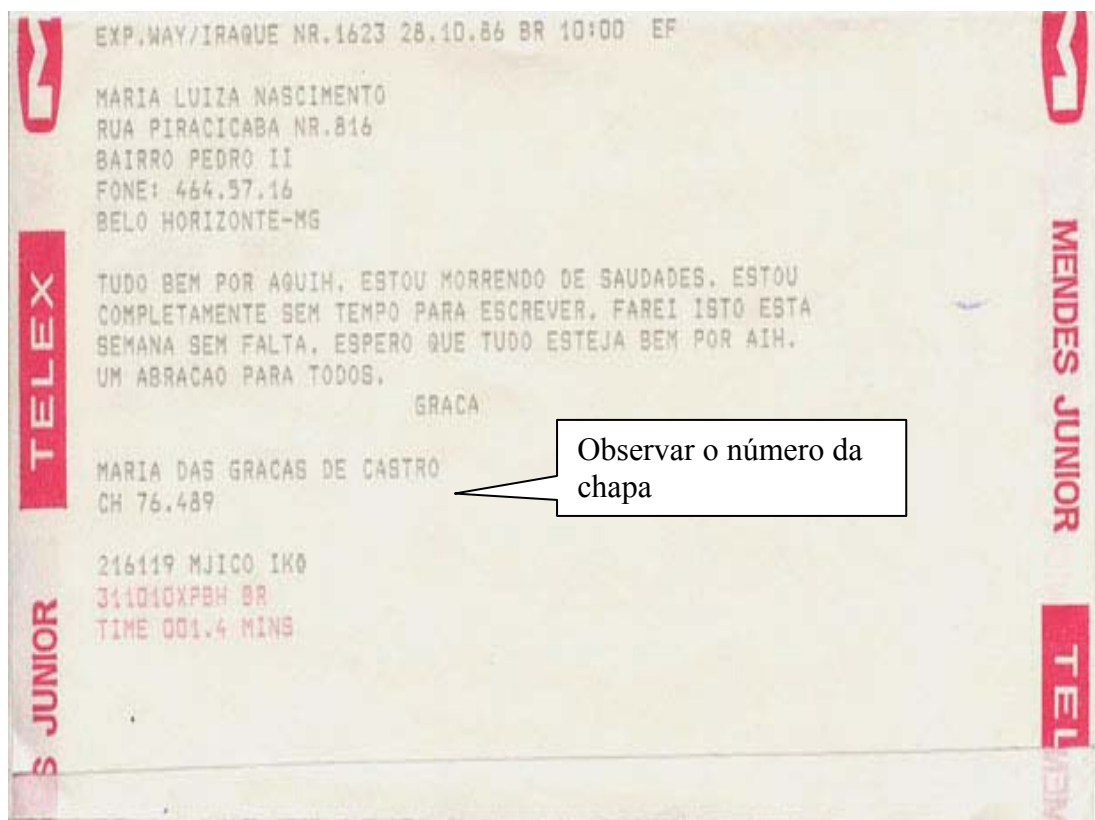
cheguei no acampamento, né, quando nós chegamos lá, eu tentei ligar para casa, antes, para falar que estava tudo bem. Aí o telefone já não estava funcionando. Aí eu fui dormir. Aí quando foi de madrugada a Maura bate na minha porta: - *Sabe o quê que aconteceu? O Irã e o Iraque estão em guerra e ninguém entra e ninguém sai do país.* Nossa! Aí eu falei: - *Nossa! Agora a mamãe fica doida, o papai fica doido, agora a mamãe pira mesmo, né.* E aí nós ficamos 10 dias sem se comunicar com o Brasil, então ninguém sabia o que estava acontecendo com a gente lá. (professora Neuma)

uma característica importantíssima dessas escolas de obra, naquela ocasião, onde nós não tínhamos ainda vivido a revolução das comunicações, a tecnologia da informação não existia... , nós usávamos mimeógrafos à álcool, essas coisas todas, o contato com o Brasil, ele se dava assim... de dois em dois meses, um contato telefônico difícilíssimo, que se tinha de ir de madrugada para o posto telefônico, tinha que gritar, quase que dava para o sujeito ouvir sem... sem o telefone! (professor Lúcio)

(...) havia uma dificuldade imensa de comunicação com o Brasil. Então, a gente perdia, às vezes, a sexta-feira todinha no telefone. Não conseguia falar, então era uma coisa muito complicada essa da comunicação. Então, a gente só conseguiu comunicar assim, com mais facilidade via telex mesmo. (professora Maria das Graças)

O contato com o Brasil era difícilíssimo, muito difícil mesmo (professor Mauro)

Segundo os professores, a comunicação se dava por cartas que demoravam muito para chegar, por telefone, quando se dava sorte de ter a ligação completada e audível e por último, o telex, o meio mais rápido de se ter notícias. A título de exemplo, apresentamos a seguir um telegrama cedido pela professora Maria das Graças, na entrevista de 19 de maio de 2005.



Observar o número da chapa

FIGURA 7 : Cópia de um telegrama que a professora Maria das Graças recebeu da sua família
Fonte: Fornecida pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005.

Os professores solteiros moravam, pelo menos inicialmente, em um hotel, situado a poucos metros do Colégio. Já os professores casados, que optaram por levar a família, moravam na vila residencial, junto com as demais famílias. Conforme depoimento dos professores, a questão da moradia no hotel foi um dos quesitos que mais causou estranhamento por parte dos professores que foram sem família

(...) Aí quando eu cheguei lá, fomos para o hotel, o quê que era o hotel: era um *camping*, né, importado dos Estados Unidos e tal, comprado nos Estados Unidos mas no deserto, então, por exemplo, o nosso quarto não tinha janela e você morava com outras pessoas, muito esquisito (...) (professora Neuma)

Um fato que foi realmente ruim, para mim, foi quando eu cheguei no acampamento e vi que no quarto do hotel não tinha janela. Eu agüentei 3 dias (risos). Uma noite lá, eu não agüentava, fiquei me sentindo enclausurado, e tal. Acordamos, eu passei a noite em claro, aí eu, Marcos, o Marcelo Jauede, você lembra? Éramos eu, Marcão, Jauede e

o Zema. (...) Fomos lá na casa do Cabizuca e falamos: - Olha, Cabizuca está difícil isso. É a única coisa que está difícil é isso. Aí o Cabizuca falou: - *Calma, que eu vou lá no SGAD e vou estudar uma possibilidade com o Plínio, para verificar o que deve ser feito.* Aí, duas semanas depois, pediram para a gente acalmar e ficasse lá, mas depois de 2 semanas eles arranjaram uma casa para a gente fazer uma república, que foi a casa que a gente morou, né(...) (professor Mauro)

(...) Olha, primeiro a gente estranhou quando chegou no Iraque, porque a gente morou inicialmente no hotel. Nesse hotel, a gente tinha um quarto que você dividia com outra pessoa, que às vezes, no meu caso, eu não conhecia. Pessoa desconhecida com outra profissão, então um tempo eu tive que passar por isso até eu conseguir morar com professores da escola e depois a gente pediu para morar numa casa. Conseguimos. (professora Maria das Graças)

Os professores, que assim decidiram, foram morar em casas, na vila residencial, com as demais famílias.

A seguir, fotos da fachada externa e do ambiente interno da casa onde moravam as professoras Neuma e Maria das Graças.



FOTO 10 ; Fachada externa e ambiente interno da casa onde moravam as professoras Neuma e Maria das Graças.

FONTE: Cedida pela professora Neuma, na entrevista do dia 28 de julho de 2005.

Isso não significou o fim das dificuldades de moradia, pois as casas eram disponibilizadas para, no mínimo, três professores e

(...) a casa era muito trabalhosa, né, você tinha que fazer comida, você tinha que tomar conta da casa mesmo; a roupa, a gente tinha a lavanderia, você tinha créditos, você podia levar a roupa para a lavanderia, já facilitava, mas o resto da casa era de uma casa comum. Então, uma das dificuldades era, em primeiro lugar, estabelecer essa coisa de responsabilidade na casa. Quem ia fazer o quê, quando e etc. Porque sempre há pessoas que não gostam de determinadas coisas e outras que não gostam, mas se ajeitam e contribuem. Então, uma das dificuldades iniciais era essa. Depois, a dificuldade também de hábitos. Porque a casa era pequena e tinha gente que gostava de dormir na sexta-feira, que era o dia de descanso. Dormia o dia inteiro; outro já queria ouvir música; outro já queria outra coisa, então, estabelecer estas regras de convivência, às vezes gerava atrito e tinha gente que até separava, voltava para o hotel (...) (professora Maria das Graças)

Um outro estranhamento difícil de ser aceito, principalmente pelas professoras, era a seleção das pessoas que podiam entrar na vila residencial, onde moravam as famílias e estavam sediados a escola, o clube e a república dos engenheiros. Essa seleção era feita em função do nível funcional das pessoas.

a hierarquia da empresa era uma coisa horrorosa, aquilo me assustou muito, até chorei por conta daquilo. Falava: - *Nossa, Lúcio, mas isso é um absurdo!* Eu lembro uma vez que eles falaram que todo mundo, para entrar naquela parte de fora do colégio, tinha que deixar crachá, não sei o quê, e eu falava: - *Gente, mas isso parece a África do Sul, isso não pode!* Eu fui lá na sala do Lúcio, chorando: - *Isso aqui é reviver a África do Sul, não pode!* (risos) Hoje eu até entendo melhor, né, quando a gente é mais nova (...). (professora Neuma)

(...)uma coisa muito ruim que tinha lá, que a gente abominava é porque o acampamento das famílias era um e os peões viviam em *porta camping* separados e, quando a gente, às vezes, recebia uma pessoa, né, que levou uma encomenda e tal e você ficava amiga e queria convidar para almoçar, era a maior burocracia para a pessoa poder entrar no acampamento. Hoje eu até entendo que era uma questão de zelar pela segurança das famílias e tal. Mas acho que, às vezes, era muito exagerado. Obra tem isso. Obra... hierarquiza muito, segrega muito(...) (professora Maria das Graças)

Os professores tiveram, ainda, que se adaptar às questões mais corriqueiras do dia a dia, que era o fato de não circular moeda no acampamento. Dessa forma, cada funcionário recebia um número funcional de identificação

(também chamado de chapa) que era utilizado em todas as ações que, em princípio, envolveria dinheiro.

MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY			
NOME MARIA DAS GRAÇAS DE CASTRO		CHAPA 76489	
C/ESTÁGIO 20.03.MS	T. SANGUE MS	DATA ADMISSÃO 04.02.85	
ÁREA AAD	OBRA 086 - EW		
FUNÇÃO PROFESSOR II			
ASSINATURA DO FUNCIONÁRIO <i>Maria das Graças de Castro</i>			

Número funcional também chamado de chapa

FIGURA 8 : Identidade funcional onde constava a chapa

Fonte: Documento cedido pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005

Então, por exemplo, o supermercado era feito com uma caderneta de crédito, a qual tinha limite de mercadorias e a cada compra do funcionário era anotado, na caderneta, o valor gasto o qual era abatido do valor a que cada funcionário tinha direito, em função do valor do seu salário.

[illegible]

FIGURA 9 : Caderneta de crédito

Fonte: Documento cedido pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005

Na lavanderia, o processo era o mesmo, assim como no clube, no restaurante, onde os solteiros faziam as refeições e nas ligações telefônicas.

Observar o número da chapa

ROL DE LAVANDERIA						LOCAL ALQ	NÚMERO
NOME <i>MARIA DA GEMMA CARLOS</i>						<i>H</i>	204080
CHAPA <i>75489</i> DATA <i>02.10.85</i>						VALOR TOTAL <i>1/680</i>	
ADULTO			CRIANÇA			DIVERSOS	
QT	DESCRIÇÃO	VALOR	QT	DESCRIÇÃO	VALOR	QT	DESCRIÇÃO
<i>4</i>	CALÇA	<i>800</i>		CALÇA		<i>3</i>	LENÇOL
<i>4</i>	CAMISA	<i>400</i>		CAMISA			LENÇOL CASAL
	PALETO			PALETO			COLCHAS
	CASACOS			CASACOS			COLCHAS CASAL
	PIJAMA		<i>1</i>	SHORT	<i>50</i>		COBERTOR
	CAMISETA			PIJAMA			COBERTOR CASAL
	ROUPÕES LEVES			CAMISETA		<i>1</i>	FRONHAS
	BLUSAS			BLUSAS			AVENTAL
	CAMISOLA			CAMISOLA			GUARDANAPO
	VESTIDO			VESTIDO		<i>1</i>	TOALHA BANHO
	SAIA			SAIA			TOALHA ROSTO
	ROUPÕES			ROUPÕES			TOALHA MESA
				ROUPÕES LEVES			
SUB-TOTAL		<i>1/200</i>	SUB-TOTAL		<i>0/50</i>	SUB-TOTAL	
DATA PREVISTA PARA ENTREGA			NOTA IMPORTANTE				
			A LAVANDERIA NÃO SE RESPONSABILIZA PELAS ROUPAS NÃO PROCURADAS APÓS 15 DIAS DA DATA PREVISTA PARA A ENTREGA.				
OBSERVAÇÕES							
LAVANDERIA				RECEBIMENTO			
				USUÁRIO			

20-11-251

FIGURA 10 : Formulário próprio utilizado na lavanderia

Fonte: Documento cedido pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005

 C.M.J. S/A OBRA : _____ UMA (1) REFEIÇÃO Nº 031970 406715 VÁLIDO SOMENTE COM O CARIMBO DA OBRA 20.11.075 - 000.001 a 465.000	 C.M.J. S/A OBRA : _____ UMA (1) REFEIÇÃO Nº 031971 406715 VÁLIDO SOMENTE COM O CARIMBO DA OBRA 20.11.075 - 000.001 a 465.000	 C.M.J. S/A OBRA : _____ UM (1) CAFÉ Nº 031971 406715 VÁLIDO SOMENTE COM O CARIMBO DA OBRA 20.11.075 - 000.001 a 465.000
--	--	--

FIGURA 11: Formulário próprio utilizado no restaurante. Cada ticket corresponde a uma refeição

FONTE: Documento cedido pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005

Além desses documentos que faziam parte do dia-a-dia dos professores, todo a comunicação feita entre o professor e a Construtora Mendes Junior era formal e realizada em formulário próprio, conforme exemplo fornecido pela professora Maria das Graças:

CORRESPONDENCIA INTERNA		DATA 14.7.83	NÚMERO ASCT
DE ASSESSORIA CONTROLE	PARA FUNC. ISENTOS CANTINA		
ORGÃO	ORGÃO		
ASSUNTO	CC:		
INFORMAMOS-LHE QUE, A PARTIR DE 24.06.83, O FUNCIONARIO SOLTEIRO, PARA OBTER ISENCAO DE CANTINA, DEVE RA MENSALMENTE, SOLICITAR, POR ESCRITO, A ASCT-GERA, O CREDITO CORRESPONDENTE, ANEXANDO O TALAO DE TICKET'S PARA REFEICAO, INTACTO. <i>Meto</i>			

20-20-010

FIGURA 12 : Comunicação entre a Construtora e os funcionários

FONTE: Documento cedido pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005

CORRESPONDENCIA INTERNA		DATA 13/10/83	NÚMERO
DE Maria das Graças Castro - chapa 6715	PARA Sr. Márcio Cruz		
ORGÃO Colégio Pitágoras	ORGÃO GERA		
ASSUNTO Isenção de Cantina	CC:		
Solicito de V. S., que autorize a Isenção de Cantina da Empresa, da qual não faço uso, por estar residindo na Quadra 08 Casa 13. Tal isenção se refere ao período de 23/09 a 23/10. Certa de sua atenção, antecipo agradecimentos, Atenciosamente, <i>Meto</i>			

20-20-010

FIGURA 13 : Comunicação entre a Construtora e os funcionários

FONTE: Documento cedido pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005

COMUNICAÇÃO DE FÉRIAS		الاجازة بالخطار	
NOME MARIA DAS GRAÇAS DE CASTRO	REGISTRO Nº 06715	CENTRO DE CUSTO 452.12.102	
SETOR PITAGORAS	EQUIPE/TURMA	SAL MENSAL * FIXED ALLOWANCE 60/000	
LEVAMOS AO SEU CONHECIMENTO QUE SUAS FÉRIAS RELATIVAS AO PERÍODO DE 11/02/82 A 10/02/83			
DEVERÃO TER INÍCIO EM 09/07/82 E TÉRMINO EM 07/08/82. APRESENTE-SE 2 DIAS ANTES DO INÍCIO DAS FÉRIAS NO SETOR DE PESSOAL, MUNIDO DE SEUS DOCUMENTOS.			
EMITIDO POR STPS km 215	CIENTE-EMPREGADO	APPROVADO POR (CHIEF)	
QUITACÃO DE FÉRIAS			
RECEBI A IMPORTÂNCIA DE ID 30/000 (TRINTA DÍGITOS)			
REFERENTE A 15 DIAS DE FÉRIAS, CORRESPONDENTES AO PERÍODO ACIMA CITADO.			
LOCAL STPS km 215	APROVADO PARA PAGTO	DATA 06.07.82	ASSINATURA DO EMPREGADO

FIGURA 14 : Comunicação entre a Construtora e os funcionários

FONTE: Documento cedido pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio 2005

4.4 Acompanhamento e avaliação da experiência

O Colégio Pitágoras era obrigado a fornecer um relatório semestral à Construtora Mendes Junior, descrevendo todo o trabalho realizado nas unidades escolares. Essa exigência foi formalizada na cláusula II – Deveres e obrigações, do contrato de assistência técnica⁴³ celebrado entre a Construtora Mendes Junior e o Sistema Pitágoras de Ensino, conforme trecho abaixo:

6. O CONTRATADO controlará a qualidade e o padrão de ensino e as demais atividades pertinentes à unidade escolar referida, no Iraque, através de inspeções a serem feitas na unidade escolar lá existente, por diretor pertencente aos quadros do CONTRATADO, designado para tal fim;

6.1 O CONTRATADO deverá enviar semestralmente à CONTRATANTE relatório circunstanciado do andamento dos serviços contratados. Excepcionalmente, a critério e juízo exclusivos da CONTRATANTE, poderão ser exigidos relatórios extraordinários. (CLÁUSULA II, do contrato de assistência técnica)

⁴³ Ver 25 que trata do contrato de assistência técnica celebrado entre o Sistema Pitágoras de Ensino e a Construtora Mendes Junior

Da mesma forma, o Colégio Pitágoras encaminhava ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, um relatório anual, conforme determinação do Parecer CEE-MG n. 400/85:

(...) relatório anual circunstanciado sobre o funcionamento do estabelecimento em questão, à semelhança do que tem sido exigido anteriormente...deverá ser remetido a este órgão pela Entidade Mantenedora, para permitir o acompanhamento dos trabalhos escolares ali realizados (Parecer nº 400/85, item c, p.3)

Os relatórios⁴⁴ continham as seguintes informações e documentos:

- Situação do corpo docente, técnico e administrativo;
- Relação anual das promoções, repetências e transferências ocorridas no corpo discente;
- Grades curriculares.

Além desses relatórios expressos, as unidades escolares receberam, de forma sistemática, visitas, não só dos diretores do Sistema Pitágoras de Ensino, como também de membros do Conselho Estadual de Educação. Essas visitas eram solicitadas pela Construtora, conforme relatado no Parecer CEE-MG n. 412/79:

Na oportunidade, queremos comunicar à V. Exa., que a nossa Empresa coloca a disposição desse Conselho, os meios e facilidades que venham proporcionar uma fiscalização ou inspeção nos trabalhos desenvolvidos pelo Colégio Pitágoras naquele País, de modo a nos dar maior segurança e tranquilidade ao que postulamos. (Parecer CEE-MG n. 412/79, item 2.8, p.5)

Para ilustrar essa questão, apresentaremos a seguir, informações sobre vistoria *in loco* realizada pelo Conselheiro Ulysses Panisset, em 1984, as quais foram obtidas em entrevista concedida por ele.

⁴⁴ Ver anexo 29, que trata de um relatório anual, referente alterações de corpo docente, técnico e administrativo.

4.4.1 Informações sobre uma vistoria: o Parecer do Conselheiro e Relator Ulysses Panisset

Foi nesse contexto que o então Conselheiro Ulysses Panisset foi convidado a fazer uma visita *in loco* às unidades escolares instaladas em território iraquiano, conforme seu depoimento:

Eu disse: - *Eu vou levar o problema ao Conselho, como um todo e ver como faremos isso.* O Conselho decidiu, por unanimidade, que a pessoa indicada para fazer a visita seria o conselheiro que tinha feito o parecer, não é. E lá fui eu para a Bagdá das “mil e uma noites” ,..., registro um fato, quando a Mendes Jr. estava preparando a nossa viagem, o Pitágoras propôs que o professor Eliziário Pereira de Resende que era diretor do Pitágoras, me acompanhasse como representante da organização (..) fizemos a viagem para os acampamentos que existiam: o km 30, 38 e o 215..

... Acompanhei, conversei com professores, conversei com alunos, conversei com os pais dos alunos e de tudo que me foi dado ver, a impressão foi a melhor possível, fazia-se um excelente trabalho de educação, lá em plenas areias do deserto do Iraque e me deixou completamente tranquilo, porque eu vi que não se fazia nem um pinguinho pior do que se estaria fazendo numa boa escola situado no território nacional e eu também tenho que registrar o orgulho que eu senti em ver isso, porque era uma grande companhia, uma grande empresa brasileira que teve a preocupação de dar escolas aos seus trabalhadores, aos filhos de seus trabalhadores e gerida por uma outra grande organização de ensino, no caso de educação, o Pitágoras e tudo funcionando às mil maravilhas e sendo da melhor qualidade o ensino que se praticava ali. O meu maior contato lá, foi o professor Lúcio Fonseca, que me prestou as melhores informações...

No que se referia às instalações físicas, o Conselheiro afirmou que :

...as instalações eram rústicas, digamos porque eram aqueles *containers* enormes, mas eram muito confortáveis, com ar condicionado, porque também no deserto, se não tivesse, não era possível, né, com equipamentos de laboratório, com bibliotecas, e com um entusiasmo no fazer a docência extraordinário, por parte de todos os professores, por parte de todos os que trabalhavam.

Descreve, ainda, a sua satisfação ao perceber, no ambiente formal da escola e na informalidade das residências, as condições favoráveis para o desenvolvimento de um trabalho, a seu ver, de qualidade:

...Eu tive a oportunidade de uma noite ser recebido na casa de um professor, outra noite na casa de um funcionário da escola, eles eram bem instalados, do ponto de vista de moradia, tinham boa assistência de saúde e ainda se davam ao luxo de ter uma rede interna de televisão, que transmitia com cinco dias de atraso, parece, as novelas da tv globo e os jornais nacionais, então a Mendes se esmerou em dar condições de

trabalho adequadas e os professores faziam com muita competência, muita dedicação e, realmente em tempo integral, porque eles estavam lá para aquilo, só faziam aquilo e faziam aquilo muito bem feito...

Ao ser questionado sobre o que viu, no que se refere ao trabalho realizados pelos professores, o Sr. Ulysses relata que:

Mas senti, e eu tive a oportunidade grande de convívio com os professores, senti um entusiasmo extraordinário, a gente sentia que eles faziam aquilo quase que com um orgulho patriótico, eu senti isso! Eles eram professores brasileiros, ensinando brasileiros e ensinando alguns não brasileiros, porque filhos de minorias de outras línguas também se matriculavam na escola brasileira e acabava, porque eram crianças, aprendiam o português com mais facilidade, eu vi franceses estudando lá, alemães estudando lá, ingleses, indianos, né, era uma pequena liga das nações...

Quando lhe perguntamos sobre a guerra, ele respondeu tranquilamente:

O quadro era de guerra, as cercanias de Bagdá tinham as baterias anti-aéreas apontadas para o céu, eu me lembro que um dia, isso depois de ter terminado o trabalho, a Mendes Jr. nos mandou para ver as ruínas do velho Nabuco Donosor, né, e nós íamos em viagem e, nessa altura, eu já falava um pouco de Mendez, né, e eu ouvi a história do motorista e consegui, com o Mendez⁴⁵, entender que ele era egípcio, era o único filho homem na família, que tinha duas irmãs e a mãe que era viúva, e que ele foi trabalhar na Mendes Jr. porque ele queria juntar algum dinheiro para voltar a ter um táxi no Cairo e sustentar a família com esse táxi e me lembro que quando passava nas cercanias de uma cidade, no trajeto para as ruínas da Babilônia, ele disse assim: - *Esta cidade aí ao lado, esta noite foi bombardeada pelo Irã, pelos aviões do Irã.* E nós vimos situações como essa: - *Ah! Mas você não ficou receoso de estar lá numa época de guerra?* Nós não fomos lá no front de batalha, havia bombardeios em determinadas regiões, mas nós não fomos lá aonde estava havendo, realmente, as grandes batalhas.

Ao final da entrevista, o Sr. Ulysses relata o quão valioso, sob todos os aspectos, foi essa experiência de escolas em canteiros de obras no Iraque:

Ao retornar eu tive a oportunidade de formular para a Mendes Jr. e para o Conselho Estadual de Educação, um relatório⁴⁶ altamente favorável ao trabalho ali realizado e o que foi mais importante: em mim ficou, não só uma grande experiência pessoal, como experiência essa que depois que eu já estava no Conselho Nacional de Educação, antes de presidir o próprio Conselho Nacional de Educação, ainda presidindo a Câmara de Educação Básica, eu fui, justamente por força dessa experiência, que eu pude viver, primeiro trabalhando na formulação de uma norma

⁴⁵ Em virtude do canteiro de obras congregar pessoas de diferentes países, era corrente o uso de um dialeto improvisado, mesclando palavras e expressões de todas as línguas, ali representadas. A esse dialeto se dava o nome de Mendez por ser desenvolvido no canteiro de obras da Construtora Mendes Junior.

⁴⁶ Ao final deste subitem, relacionamos os tópicos deste relatório.

regulamentadora para as escolas brasileiras que funcionavam no Iraque, e segundo, por ter visitado esse trabalho e visto que aquilo era uma forma de solução, principalmente no momento em que grandes empresas brasileiras tinham trabalho em várias partes do mundo, você mesmo esteve na África e depois esteve no Iraque e, para mim, é até uma experiência muito feliz também estar conhecendo pessoalmente você, que é um produto daquele trabalho que ali foi feito e que você mesmo tem condições de testemunhar que a educação que você recebeu lá, em nada atrapalhou o seu regresso e está te dando essa condição, inclusive de prosseguir estudos de se pós-graduar e de fazer um trabalho da melhor qualidade. Pois bem, essa experiência fez com que alguém tivesse comentado essa experiência e, a pedido do Ministro Paulo Renato, eu fui ao Japão, para tentar fazer alguma coisa que solucionasse o problema dos *decassegues*.

O Sr, Ulysses contou que, no Japão, são cerca de duzentos e cinquenta mil brasileiros, quase todos descendentes de japoneses, que “trabalham feito mouros” e que todos têm o objetivo de retornar ao Brasil e prosseguir com os estudos. Afirmou que conseguiu dar solução legal para o problema dos brasileiros no Japão e reconhece que:

(...) tudo isso aconteceu a partir daquela ideiazinha do Iraque, de regulamentar as escolas do Pitágoras no Iraque, para tornar aproveitáveis os estudos (...)

E finaliza a sua entrevista, afirmando que:

(...) eu me dou por muito bem pago de ter ido ao Iraque, de ter ido ao Japão, fruto dessa experiência do Iraque e estar agora conversando com uma estudante de Pós-graduação que é fruto daquele esforço feito pela Mendes Jr. e pelo Pitágoras, naquela época, no Iraque e eu me alegro muito de poder te dar esse depoimento.

Ao retornar ao Brasil, produziu o “Relatório da Visita às Escolas Brasileiras no Iraque”, o qual foi apresentado ao Conselho Estadual de Educação. O Conteúdo do relatório contemplava, entre outros, os seguintes itens:

- Uma palavra introdutória;
- Informações sobre o Iraque
- Apreciação da Legislação Educacional;
- O roteiro de trabalho nas escolas (Expressway: calendário escolar, aspectos pedagógicos, serviço de apoio, condições de trabalho, relacionamento);
- Observações finais.

4.5 Desativação da escola

Conforme já foi descrito anteriormente, os funcionários da Construtora Mendes Junior e familiares que permaneceram no Iraque durante o período de guerra (1980-1988), apesar do medo e do receio, sofreram poucos incidentes diretos. Entretanto, com o acirramento da guerra, o Iraque passou a enfrentar problemas com o desabastecimento generalizado.

A Construtora já não podia mais desembarcar suas mercadorias e equipamentos no Porto de Basra, pois a cidade havia sido bombardeada. A única solução era esse material chegar pelo Porto de Acaba, na Jordânia e atravessar 1,2 mil quilômetros de deserto em direção aos acampamentos, provocando problemas de toda ordem.

Enfim, foram tantas as complicações que, em dezembro de 1987, a Construtora Mendes Junior deu início à desmobilização dos acampamentos, inclusive da Expressway, conforme ofício da Construtora⁴⁷, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

E, assim, finalizaram-se as atividades escolares nos canteiros de obras da Construtora Mendes Junior, em território Iraquiano.

⁴⁷ Ver anexo 30: Ofício DHR 008/1988 – Belo Horizonte, de 24 de março de 1988: solicitação para desativar as escolas localizadas em projetos: Baghdad-Hsaibah e Al-Quaim- Akashat: km 30 e 215 (ferrovia); Baghdad-Hsaibah e Al-Quaim- Akashat: km 30 e 215 (ferrovia); Express Way Hit-Tullaha: km 38 (rodovia); Tigres e Euprates Main out fall Drain Projects (sifão)

5 - PROFISSÃO DOCENTE EM ESPAÇOS SOCIOCULTURAIS DIFERENCIADOS: O QUE REVELOU A PESQUISA

5.1 De onde falam os professores entrevistados

Todos os professores entrevistados - Lúcio , Mauro, Neuma e Maria das Graças - encontram-se em atividade docente: a professora Neuma, hoje com 59 anos, é aposentada pelo INSS e trabalha, atualmente, no Colégio Soma, exercendo a função de Diretora de Ensino e lecionando a disciplina de História. A professora Maria das Graças, com 56 anos, é aposentada pelo Estado e leciona Informática Educacional (para o 2º e 3º ciclos) na Escola Municipal Profª Maria Mazarello. O professor Mauro, com 53 anos, trabalha na Faculdade Pitágoras, na função de Supervisor e Gerente Operacional. O professor Lúcio, com 55 anos, presta consultoria e palestras sobre Gestão Organizacional, Educacional e de Desenvolvimento Humano, o que lhe impede de lecionar, pois viaja demais, inclusive para o exterior.

As professoras Neuma e Maria das Graças fizeram a licenciatura, (História de e Geografia, respectivamente), na mesma época-1967-1970- e na mesma instituição: UFMG. A professora Neuma fez Pós-Graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Fundamental, Médio e Superior, na Fumec, em 2003 e a professora Maria das Graças não fez o curso de Pós-Graduação.

O professor Lúcio, licenciado em Pedagogia pela UFMG (1970-1974), fez o curso de Letras no Programa de Expansão e melhoria do Ensino Médio- PREMEM e a Pós-Graduação *lato sensu* em Novas Tecnologias da Educação e Treinamento, na Uni-BH, em 1998.

O professor Mauro é licenciado em Matemática, também pela UFMG, tendo concluído o curso em 1975. Não fez o curso de Pós-Graduação.

5.2 Da trajetória escolar à opção profissional

Para a análise da trajetória escolar, são apresentados alguns aspectos pessoais e familiares, que ajudam a situar esses professores e a opção profissional.

A professora **Neuma** nasceu em 29 de junho de 1946, em Belo Horizonte. Seu pai trabalhava no Departamento Nacional de Estrada de Ferro e sua mãe era diretora de escola pública. Sua família sempre se preocupou em colocá-la em boas escolas

Eu estudei a parte de jardim, antigamente chamava jardim essa parte de prezinho e tal, na minha época chamava jardim. Então, essa parte de jardim, de primário eu fiz numa escola particular.

Após o primário, fez o curso de admissão de um ano para prestar o exame para a 5ª série do Colégio Municipal da Lagoinha, onde sua mãe era Orientadora Pedagógica. Conta que sua mãe insistia para que ela fizesse o curso de formação Normal de Nível Médio, na época também chamado de Curso de Formação, mas

a formação eu não queria fazer, porque eu considerava que era um curso de “espera marido”, minha mãe até queria muito, que a minha mãe, ela era diretora de escola, então queria demais que eu fizesse formação, que o sonho da minha mãe era eu trabalhar com ela. E nós nunca trabalhamos juntas.

Sua vida escolar transcorreu sem maiores problemas, a não ser pela Matemática, que acabou definindo o curso de nível médio que faria, pois na época existia o clássico, o curso de formação e o científico

(...) Científico eu não podia fazer, porque eu sempre fui péssima em Matemática, todos os anos da minha vida eu levei, na minha época

chamava segunda época, né, segunda época em Matemática, aí fiz clássico, né. Para você ver o meu destino com a matemática, eu tinha uma dificuldade tão grande que, quando eu estava no 3 ano, eu já tinha passado no vestibular da Federal e não tinha feito ainda a minha 2ª época no 3 ano. Então, era aquela loucura. Lá em casa todo mundo: - *Não acredito que você vai perder o vestibular da Federal, porque você não vai passar naquele trem!* Igual hoje eu fico pensando: como é que eu passei naquela prova, eu acho que o professor me passou (risos) aí eu já estava tão pirada que eu já tinha passado no vestibular e tal e eu tinha sido a única mulher da minha sala que tinha passado no vestibular, então, assim uma consagração, assim, aí como é que eu ia dar conta de Matemática, função logarítmica, não tinha lugar para isso não.

Desde criança, era estimulada a seguir a carreira docente, pela mãe e pelo pai:

...diz mamãe que eu nem tinha outra opção na vida a não ser fazer isso mesmo, porque meu pai gostava muito de História, então desde dois anos de idade, meu pai me contava histórias de romanos, de gregos, então minha mãe falava que isso marcou o meu destino, minha infância, nessas histórias que ele contava...

Dessa forma, a opção no vestibular se mostrou muito clara, quando ainda era criança:

Eu sempre quis dar aula de História...eu sabia que eu ia dar aula, sabe, eu queria dar aula de História... Então, eu já fiz minha opção desde a 5ª série: vou ser professora de História.

Assim, prestou o vestibular para o curso de História da UFMG e viveu o período universitário com intensidade e dedicação, graduando-se como licenciada em História, em 1970. Declara que participou dos movimentos da Juventude Estudantil Católica e se politizou bastante. Conforme apontado no item 5.1, continuou os estudos em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino Fundamental e Metodologia do Ensino Superior, em 2003.

A professora **Maria das Graças** nasceu em 02 de maio de 1948, em Patos de Minas, interior de Minas Gerais. Seu pai não tinha uma profissão certa e sua mãe era doméstica. Conta que sempre teve muita dificuldade financeira, mas gostava de estudar e aprendera a ler com facilidade

Eu não fazia mais nada a não ser estudar, apesar da minha família ser muito pobre, eu não trabalhava fora. Não trabalhava fora é uma maneira de dizer, porque eu sempre, desde que eu entrei na 5ª série, eu era muito boa em Matemática, então já estudava com as minhas colegas e, nesse estudar com as minhas colegas, eu ganhava livro, ganhava presente, ganhava roupas, e já gostava de ensinar, tinha facilidade de ensinar; então sempre, desde 11, 12 anos eu já vinha ensinando.

Ao ingressar no ginásio, a dificuldade financeira continuava e, então, começou a ministrar aulas particulares para meninos do primário

Tive muita dificuldade... a dificuldade financeira era grande demais mas eu recebi uma bolsa do Rotary Club, que eu recebia material escolar. E, recebendo esse material escolar, a gente tinha que mostrar rendimento na escola. Mas não era por isso que gostava de estudar não, eu gostava de estudar muito, gostava de estudar mesmo, li todos os livros da biblioteca da escola, pois não tinha como comprar livros...

Conta que cursou o Magistério em uma escola, cuja diretora era muito exigente, o que fez com que se empenhasse nos estudos

E o magistério, eu fiz numa Escola Normal oficial de Patos de Minas. A diretora lá era muito exigente e ela praticamente reproduzia o Instituto de Educação, lá em Patos. Ela era exigente demais e fazia com que a gente se empenhasse mesmo para estudar.

Quando concluiu o Magistério de Nível Médio, recebeu o convite de uma amiga, cuja família estava mudando para Belo Horizonte, para vir também para fazer o vestibular na Capital. Sem dinheiro e sem condições de se manter em outra cidade, em princípio recusou o convite da amiga que, por sua vez, não desistiu e apresentou uma solução para a questão financeira:

Você vai lá para casa. Você vai e, quando você tiver dinheiro, você paga. Paga o aluguel, porque minha mãe está aceitando essas contribuições para sobreviver mesmo.

Dessa forma, veio para a capital, mas as dificuldades continuaram:

e até vir para Belo Horizonte, eu nunca havia saído da minha cidade, eu não sabia andar aqui

Teve dificuldade para lembrar se, naquela época, já existia cursinho, uma vez que se preparou sozinha para o vestibular, utilizando a biblioteca pública.

A escolha do curso foi um processo longo. Desde os 11 anos de idade, já vinha ensinando e, apesar de ter feito o Magistério, não tinha uma idéia definitiva da sua opção no vestibular e não podia contar com a influência da família:

Na minha família ninguém estudou: minha mãe, semi-analfabeta, meu pai também. Meus irmãos mais velhos, mal fizeram o primário, largaram para lá, foram trabalhar...

Revela, então, que sofreu influência das amigas, ao ter que decidir para qual curso prestaria os exames do vestibular:

Quê que eu faço? Já tinha 3 amigas minhas aqui. Uma fez História, uma fez Biologia, essa já tinha feito Geografia e eu falei: - *Ah! Vou fazer Geografia também.* Estudei, fiz a prova, na UFMG.

No primeiro exame do vestibular para Geografia, ficou na lista dos excedentes, o que, no primeiro momento, foi uma decepção, mas um mês depois foi chamada. Entretanto, as dificuldades continuaram:

Então, aí me matriculei. Também, muita dificuldade, porque essa senhora não podia me alimentar e eu, a minha família não tinha como contribuir para que eu pudesse pagar a mensalidade dela com alimentação nem moradia. Então, consegui, também pela Mendes Pimentel, consegui bolsa. Uma bolsa de alimentação. Então, eu almoçava na escola. Podia levar marmita para o jantar.

A professora conta que, no período universitário, passou por momentos difíceis, não só financeiros como também afetivos, mas que contribuíram para que se dedicasse aos estudos:

Aí, depois que eu passei e, fiquei... quase um ano sem ir a Patos. Patos agora é 4 horas daqui. É um lugar perto e eu não podia ir lá. Não tinha telefone, era só carta. Eu, praticamente, chorava todos os dias... Todo dia eu chorava de tanta saudade. Eu era muito tímida, então, só fazia estudar mesmo.

Licenciou-se em Geografia na UFMG em 1970.

O professor **Lúcio** nasceu em 29 de junho de 1950, filho de uma família numerosa (nove filhos), conta que seu pai era comerciante e sua mãe era “do lar”. Falou com entusiasmo dos seus primeiros anos de escola:

Da minha primeira e segunda série do primeiro grau, até a segunda série do segundo grau, estudei nesse colégio, o Colégio Padre Eustáquio. E era um colégio extraordinário, porque eram padres holandeses, irmãos leigos holandeses, e num nível de exigência muito grande e o nível cultural extraordinário dessas pessoas. Então, tudo isso me fez ter assim uma base de estudos extraordinária.

Apesar de gostar muito do colégio em que estudava, Lúcio conta que, ao chegar na terceira série do 2º grau,

eu resolvi me candidatar a uma vaga no Colégio da UFMG, um colégio técnico, um colégio universitário da UFMG, que era uma escola experimental, digamos assim, especial, que assumia alunos exclusivamente no terceiro ano do segundo grau, e que tinha como professores, os professores da Universidade Federal.

Gostou muito desse colégio, pois já experimentava uma prévia do que seria a universidade:

você já vivenciava ali todo o ambiente que você iria encontrar na universidade, então não tinha muito aquele negócio de gente atrás e gente fiscalizando, o aluno tinha uma liberdade muito grande, no sentido até de assistir ou não assistir a aula.

E assim, Lúcio encerrou o seu segundo grau e se preparou para o vestibular. De uma maneira geral,

eu tinha sido ao longo de toda minha escolaridade, um dos melhores alunos, sempre um dos melhores alunos...

Seguindo a tendência da época, que era a carreira de engenheiro para os homens, relata, tal como o professor Cabizuca que sempre soube o que ia fazer no vestibular, não estando a licenciatura em seus planos relativos à universidade:

...durante toda minha vida, até então, eu achava que eu ia ser engenheiro, achava que ia ser engenheiro, engenheiro químico...

Entretanto, conta que sua família tem uma história de carinho e consideração em relação à profissão docente, a qual contribuiu financeiramente para a manutenção da família:

Nós somos nove irmãos, dos nove irmãos, uns quatro professores, então nós temos uma história de muito orgulho na família, a nossa família é como muitas famílias, que vieram do interior, não é, isso com muitas

dificuldades (...) a minha irmã mais velha, aos dezessete anos já tinha se formado como professora e foi com o cargo de professora que ela conseguiu ajudar os meus pais a criarem o resto da família. Havia sempre um respeito muito grande por essa profissão.

Contudo, o professor seguiu adiante com a idéia de ser engenheiro. A profissão de engenheiro, como vimos no depoimento do professor Cabizuca, era a profissão da época e enchia os olhos dos rapazes. Dessa forma, deveria se interessar pelas disciplinas de Química, Biologia, Matemática, Física, só que não foi isso que aconteceu:

Ocorre que, durante o curso, no terceiro ano do segundo grau, eu comecei a perceber que eu me encantava muito mais pelas aulas de Português, as aulas de línguas, as aulas de História, Geografia, do que propriamente pelas aulas de Matemática, de Biologia, Química. Então isso foi me incomodando, porque afinal de contas eu precisava me ligar nas outras aulas. E foi ficando muito claro o seguinte, eu fui criando uma certa antipatia aos professores de Física, de Matemática, e uma ligação muito forte com os outros professores

Prestou, então, o vestibular para Engenharia e não passou. Conta que viveu um conflito, pois sempre foi considerado um aluno de destaque. Alguns dias depois, em função do número de pontos que fez, recebeu um convite para cursar Pedagogia.

Por coincidência, eu tinha uma prima que fazia o curso de Pedagogia e que morava na minha casa, uma prima do interior, que morava na minha casa, e eu conversava muito com ela sobre o curso de Pedagogia. Quando veio isso, vi que era isso que eu queria e assumi imediatamente essa vaga, me encantei pelo curso e realmente enveredei pelo ramo da educação.

Paralelamente ao Curso de Pedagogia, fez curso de Letras no PREM⁴⁸. Assim, em 1974, graduou-se em Pedagogia pela UFMG e em licenciatura curta em Letras, no PREM.

Comentando a sua opção profissional pela educação, o que considerou um “chamado”, afirma que

⁴⁸ PREM: Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

...estava no nosso sangue, não é, e a gente percebe, que todos os irmãos, mesmo os que não se dedicaram depois à profissão de professores, todos eles têm assim uma didática natural, um jeito natural, gostam de ensinar e eu, desde criança, desde muito novo, desde o curso primário, já indo para quarta série, quinta série primária, eu já comecei a dar aula particulares...

O professor **Mauro** nasceu em 29 de abril de 1952, também filho de uma família grande, seis irmãos. Seu pai era funcionário da Aeronáutica e sua mãe se dedicava às atividades domésticas.

Conta que sempre estudou no Colégio Estadual Central, onde enfrentou dificuldades nas séries iniciais, tendo apresentado melhor rendimento e maior adaptação no curso científico:

(...) nas séries iniciais, eu tinha muita dificuldade de ficar quieto, mas aí no ensino médio, eu me adaptei bem.

Chegou ao vestibular sem maiores problemas. Entretanto, não tinha muita clareza sobre que profissão exerceria. Assim, prestou vestibular para dois cursos diferentes, passando em ambos. Coursou inicialmente Medicina e, após o início do curso, decidiu migrar para a área de exatas, poi tinha passado também no vestibular de Engenharia:

(...) fiz vestibular para Medicina e fiz vestibular para Engenharia. Aí eu passei nos dois. Passei nas Ciências Médica e passei na Escola de Engenharia. Mas, aí eu vi que a Medicina não era a minha área. Eu, quando comecei a ver os cadáveres lá, eu falei: *não é por aí*. Aí eu realmente vi que não tinha nada a ver comigo, né, porque eu gostava de Biologia, eu não gostava da Medicina. Eu gostava de estudar a Biologia. Então, eu vi que a minha área era a de engenharia, exatas mesmo.

Continuou, então com a Engenharia. Entretanto, nessa época, primeira metade da década de 70, a situação do mercado de trabalho para os engenheiros já começava a apresentar sinais de recessão, o que não ocorria na década de sessenta, conforme depoimento do professor Cabizuca. Diante desse quadro,

Mauro decidiu transferir-se para o curso de Licenciatura em Matemática, argumentando que, em relação à Engenharia,

...ou você era empregado de firmas grandes, ou você tinha que ter um pequeno escritório. Eu não tinha condições de ter um escritório particular e firmas grandes pediam, o que é contraditório, pediam muita experiência e, eu me lembro que, em 1973, 74, por exemplo, a inscrição para Itaipu, deu 80 por vaga. Então, se tinham 100 vagas, tinham aparecido lá, 8.000 engenheiros, entendeu, então, isso contribuiu para que eu fugisse da área da engenharia (...)aí eu transferi para a Matemática. Eu queria Matemática ou Física, como eu já tinha feito bastante cálculo já, eu fui e optei pela Matemática, mas, aí já foi até por uma questão de ajustar o financeiro também.

Essa transferência para a Licenciatura em Matemática tinha raízes lá no ensino médio:

...a minha época de ensino médio foi a identificação com a área de magistério. Desde o ensino médio, eu sabia que eu ia ser professor.

Percebe-se, então, que a opção pela docência, no caso desses quatro professores, está ligada a uma série de fatores que contribuíram e influenciaram suas escolhas, fatores esses que foram desde a influência da família e de amigos até o contexto econômico do país.

5.3 Experiência profissional anterior e a perspectiva de trabalho no Iraque: dos contatos iniciais ao processo efetivo de trabalho

5.3.1 O início da carreira docente e as condições de trabalho

De uma maneira geral, podemos perceber que todos os entrevistados tiveram seus primeiros contatos com a docência antes mesmo do vestibular. Em todos os casos, a questão financeira teve influência nesse aspecto.

Detectamos, em todas as entrevistas, algo que sugere vocação, dom, destino, o que nos ajuda a entender a dedicação e a persistência dos atores dessa pesquisa:

Eu sempre quis dar aula de história (professora Neuma)
 É, eu tenho que eu nasci para dar aula. (professora Maria das Graças)
 O apelo, esse chamado para a docência era muito forte em mim.
 (professor Lúcio)
 Desde o ensino médio, eu sabia que eu ia ser professor. (professor Mauro)

Os relatos que veremos a seguir mostram a identificação com o magistério e a superação dos problemas:

A professora **Neuma** conta que o desejo de trabalhar e ser independente a acompanhava desde o início:

Eu era doida para trabalhar, desde os 15 anos eu chorava para trabalhar. Eu sempre tive vontade de ter o meu dinheiro... eu sempre tive vontade de ser independente...

Um dia, saiu de casa decidida a arrumar um emprego e, então, procurou uma amiga da sua mãe que era diretora de uma escola e, mesmo sem conhecer essa senhora, já foi pedindo aulas para dar, conforme conta:

O meu primeiro emprego foi numa escola do Sesc, lá em Venda Nova, eu não podia dar aula aqui, porque eu tinha feito o clássico, não tinha formação nem nada, aí mamãe tinha uma pessoa que eu tinha ouvido falar, chamava D. Odete, nunca a tinha visto, e aí um dia eu troquei de roupa e fui lá e me apresentei e falei: - *Olha, eu me chamo Neuma, sou filha de Antonio e eu vim aqui para ver se a senhora tem alguma coisa para eu poder fazer, eu quero dar aula, quero começar a trabalhar.*

Lembra que a D. Odete lhe ofereceu umas aulas de substituição para a turma M3, turma de meninos de alfabetização, de meninos com mais dificuldades e a sua resposta foi: *Eu não posso começar amanhã, não?*

E, assim, iniciou a sua carreira docente e nunca mais parou. Ficou nessa escola por um ano. Em seguida, foi chamada para lecionar, também em regime de substituição, em uma Escola Estadual em Santa Luzia. Mas decepcionada com as condições de trabalho, estava decidida a não pegar as aulas:

a D. Efigênia me indicou, aí quando eu cheguei lá, novinha, né, sainha curta, aquele jeito de menina, aí a D. Carmélia arrumou três aulas para mim ...já estava na faculdade, aí ela me arrumou uma aula num dia, outra aula no outro dia e outra aula no outro dia. Então, era um negócio para não pegar, já era com esse objetivo (...)
 (...) cheguei em casa, chorei muito e falei: - *Isso era um absurdo, como é que uma pessoa pode fazer isso com outra...não quero saber desse emprego...*

Entretanto, foi aconselhada pela mãe, que já conhecia o meio escolar: *Vai, vai num dia, vai no outro, vai no outro porque ela vai te conhecer e aí ela vai te dar aula.*

Assim, foi dar as aulas e acabou se firmando como professora dessa escola, que era da rede estadual de ensino:

Aí com 3 semanas que eu estava lá, ela me deu 15 aulas (risos). Com um mês que eu estava lá, ela me deu trinta e tantas aulas (risos). Aí, eu trabalhei lá 5 anos. Era escola estadual, um emprego muito bom, fiz muito boas amizades que eu conservo até hoje, que eu tenho até hoje, alguns dos meus alunos são pessoas brilhantes, um deles é Gustavo Werneck, jornalista do Estado de Minas, escreve maravilhosamente bem...

Conta que até hoje é grata à senhora que lhe ofereceu essa oportunidade, pois, nesse intermédio de tempo, os seus pais passaram por dificuldades financeiras e o que ajudava era o cheque que recebia da escola, o qual entregava nas mãos da sua mãe.

...sou muito grata, todo ano eu ligo para a D. Efigênia, no dia das mães e no Natal, para agradecê-la pelo emprego que ela arrumou para mim.

Após se formar em História na UFMG, a professora **Neuma** relata que fez o concurso para dar aulas no Pitágoras e passou. Durante dois anos continuou na escola em Santa Luzia e no Colégio Pitágoras.

A professora **Maria das Graças** conta que, desde a 5ª série, lá na cidade de Patos de Minas, já ensinava às colegas, pois era muito boa em Matemática

...já gostava de ensinar, tinha facilidade de ensinar; então sempre, desde 11, 12 anos eu já vinha ensinando. Depois eu entrei no ginásio, no antigo ginásio eu comecei a dar aula particular para menino do primário.

Ao chegar em Belo Horizonte, já cursando a Faculdade de Geografia, fez o concurso para professora primária e passou. Começou a trabalhar, então, no Aglomerado Santa Lúcia e logo começou a procurar aulas em escolas da rede particular. Lembra que não pôde se envolver com os movimentos políticos porque tinha que trabalhar muito e se submeter a péssimas condições de trabalho. Com os salários do Estado atrasados, contava com ajuda de amigos para se alimentar e andava todas as distâncias possíveis a pé, para economizar com transporte. Nessa situação, continuou procurando mais aulas para ministrar.

Tinha que trabalhar muito. Fiquei um ano, era no governo do Israel Pinheiro, bendito, que Deus o tenha, eu fiquei um ano sem receber. Trabalhei um ano como professora primária, sem receber.(...) (...) comecei, também, a trabalhar no Barreiro, de tarde e dava aula de noite, no aglomerado Santa Lúcia. Muito puxado, mas eu tinha 19 anos, cheia de energia. Eu era magrinha, era magérrima, meus alunos morriam de pena de mim. Eu vinha com aquele tanto de Atlas e todo mundo corria para ajudar.

A professora Maria das Graças contou, assim como a professora Neuma, sobre as relações que desenvolvia nas escolas em que trabalhou, afirmando que, apesar de muito trabalho e das dificuldades, havia muita amizade

...fui trabalhar lá no Morro do Querozene, em uma escola pública. Passei para outra escola do Estado e também à noite, uma convivência muito boa, fiz muitos amigos lá. Os alunos vinham me trazer toda noite. Eles desciam o morro comigo e o meu jantar nessa época era o pão molhado. Pão molhado (risos), até hoje, tem muito tempo que eu não como. Era um pão de sal, é igual um cachorro quente de hoje, mas eu acho que não tinha salsicha não. Era molho de cebola, com massa de tomate mesmo e, isso é que era o jantar. Uma delícia o jantar que eu tinha...

Quando terminou a graduação, em 1970, foi indicada pela professora Guiomar para dar aulas no PREMEX e para lecionar no Colégio Pitágoras, no qual fez o concurso de seleção e passou. Lembra que, nesse período, trouxe toda a sua família para morar em Belo Horizonte.

E eu é que era, com 22 anos, era o chefe da família. Apesar do meu pai ainda estar vivo, ele estava com quase 80 anos e tinha ficado cego, com glaucoma, então, a casa era por minha conta. Eu tinha mais dois irmãos menores, mais novos que eu. Então era bem difícil. Eu trabalhei bastante. É só com dinheiro de aula (...)

Tal como as professoras Neuma e Maria das Graças, o professor **Lúcio**, desde criança, já desenvolvia um contato com a docência.

eu desde criança, desde muito novo, desde o curso primário, já indo para quarta série, quinta série primária, eu já comecei a dar aulas particulares, dava para colegas, às vezes, muitas vezes gratuitamente. Quando eu já estava na quinta e sexta série, comecei até a ganhar alguma coisinha com aulas particulares, então sempre fui muito motivado com a questão da docência...

Teve seu primeiro emprego formal em uma transportadora, enquanto fazia o curso de Pedagogia. Nessa época, um programa educacional que oferecia cursos de licenciaturas curtas, o PREMEX, começou a despertar o seu interesse. Decidiu, então, fazer a licenciatura em Letras, o que causou espanto em seu chefe.

Você tem uma carreira brilhante aqui na empresa! Você vai largar para ser professor! Eu tenho um irmão que é professor e que quase passa fome! E você vai ser um negócio desses, você é um sujeito inteligente, brilhante, e tal.... não sei o que!

A essas colocações, o professor retrucou:

É, mas é isso que eu acho, isso é que é minha vocação!... Então, larguei o emprego, fui ganhar uma bolsa de um salário mínimo por mês.

E, assim, passou a estudar o dia inteiro:

Eu estudava oito horas por dia no curso de Letras e depois à noite continuava o curso de Pedagogia. Então, eu estudava das sete horas da manhã às vinte e três horas, então aquela luta e ganhando um salário mínimo.

Em 1972, quando chegou o momento de fazer o estágio obrigatório, exigência do curso de Pedagogia, ao contrário de muitas colegas, que optaram por simular o estágio em escolas que não exigiam um trabalho efetivo, fez a seleção para estagiário do Colégio Pitágoras e, pensando no futuro, se dedicou ao máximo no estágio.

Assim que terminou o contrato foi convidado a trabalhar como Orientador Educacional Júnior para, em seguida, ser promovido a vice-diretor e, finalmente, diretor do Colégio Pitágoras da Timbiras. Por três anos, conciliou suas atividades no Pitágoras com a atividade na escola da rede pública, cumprindo uma jornada tripla.

quando fui chamado para o cargo de diretor do Pitágoras, passei a trabalhar o dia todo e dando aula à noite, ainda na escola estadual. Então, eu fiquei aí mais uns três anos, com essa tripla jornada (...)

Entretanto, como o cargo de diretor lhe consumia demais, ficou incompatível a manutenção dos dois cargos. Assim, pediu demissão do cargo público e passou a se dedicar exclusivamente ao Colégio Pitágoras

(...) vi que começou a acontecer uma, duas, três vezes, de eu ter que faltar a aulas na escola pública, para atender a compromissos no Pitágoras (...)

(...) lamentavelmente eu via muitos professores fazendo, tinham muitas atividades e iam uma ou duas vezes dar aula durante o mês pra não perder o vínculo, os alunos ficavam inteiramente, absolutamente sem professor (...)

O professor **Mauro**, assim como os demais professores, teve contato com a docência antes mesmo de ingressar no vestibular

(...) quando eu entrei para a faculdade, eu já dava aula particular, eu atendia, assim, os filhos de amigos meus (...)

Além dessas aulas particulares, ainda no ensino médio, já experimentava dar algumas aulas quando faltavam professores, o que, confirma o relato do professor Lúcio, quando fala das condições de trabalho de alguns professores que acabavam por faltar às aulas nas escolas públicas.

(...) quando faltava algum professor, infelizmente naquela época, já de 1970, tinham professores que faltavam muito, já era um problema das escolas públicas (...)

E, como gostava muito de Matemática e tinha uma certa vaidade, na ausência de professores, assumia as aulas, com o incentivo dos próprios colegas:

o pessoal: - *O Mauro, ô Mauro, vai lá, dá aula, vai lá e resolve os exercícios!* Porque eu gostava né, gostava. Aí ia lá para a frente, pegava um giz e ia resolver os exercícios. Eles falavam: *Faz tal exercício!* E eu, para mostrar que eu sabia, que tinha o lado da vaidade, eu estudava muito e resolvia todos. - *Aqui pessoal, fiz desse jeito aqui, olha, mas quem não entendeu, aqui, tem esse jeito também e tal.*

E, dessa forma, quando encontrou dificuldades, inclusive financeiras, na faculdade, transferiu-se para a matemática. No sexto período, em 1973, se inscreveu para uma vaga de estagiário no Colégio Pitágoras

...eles me contratavam, assim, 3 meses para eu cobrir aquele período de prova do vestibular, aquele período de provas dos alunos, então dava aula particular e fazia aula de reforço.

Enquanto isso, começou a lecionar em um pré-vestibular que abriu dentro da própria Escola de Engenharia, o Curso Seno

...que pegava os alunos que estavam na graduação para dar aula lá, e pagava mixaria, mixaria mesmo, se aula na época, por exemplo, de um professor cobrava dez reais, na época era cruzeiro, eram dez cruzeiros, eles pagavam dois e cinquenta, um quarto.

Em 1974, foi efetivado no Colégio Pitágoras. Aceitou vários convites para lecionar em escolas públicas como o Colégio Estadual Ordem e Progresso, em cursinhos de pré-vestibular, no Colégio Imaculada...

...eu trabalhava, normalmente, três turnos: manhã, tarde e noite.

Uma questão que fica muito clara se refere às condições de trabalho dos professores. Um turno apenas não foi suficiente para nenhum deles sobreviver: era preciso trabalhar quase sempre em três turnos. E, em alguns casos, como por exemplo a professora Maria das Graças, se deslocava a pé e se alimentava com benefícios de vale alimentação

Após todos os depoimentos referentes à iniciação na carreira docente, percebemos que a engrenagem do sistema tal como está, permite o que Contreras (2000), chama de proletarização, ou seja a intensificação do trabalho, que traz conseqüências para o professor: a rotinização do trabalho em função da

pressão do tempo e das condições financeiras do corpo docente, contribuindo assim para o seu isolamento. Segundo esse autor, o professor acaba “reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar”.

Levando-se em conta que os depoimentos dos professores tratam de fatos acontecidos na década de 70, percebemos que as condições do trabalho docente só pioraram e, aliado a essa condição, somam-se os direcionamentos para a formação docente, conforme alerta Oliveira:

(...) os novos ordenamentos normativos para a formação docente enfatizam: a priorização da formação em serviço, em detrimento da formação inicial; a valorização da educação à distância sobre a presencial; a precarização da base teórica-conceitual” (Oliveira, Carvalho, 2003).

5.3.2 As lembranças dos antigos professores que marcaram a trajetória dos entrevistados

Quando os professores falaram dos seus professores mais marcantes, percebemos que os mestres do 1º e 2º graus foram bastante lembrados, se comparados aos mestres da faculdade. O professor Lúcio, em seu depoimento faz apontamentos que sugerem uma reestruturação da universidade (especificamente ao curso de Pedagogia da UFMG). Esse professor ressalta, ainda, a importância que o curso PREMEM teve na sua formação.

A professora **Neuma** lembra de vários professores que a marcaram ou no ginásio ou no clássico:

teve a minha professora de História que me marcou muito, eu tinha uma professora de Português brilhante, D. Rita foi minha professora muito tempo, muito interessante também. Eu tive um professor que depois foi meu professor na faculdade também, que era o professor muito bom, sabe, eu tive vários professores bons (...)

Conta que vários professores marcaram não só a ela, mas à sua turma também, que influenciaram toda uma classe:

....então eu tive muitos bons professores, bons professores mesmo, né, e assim, tanto que a minha turma de clássico, quase toda, foi ser professor. Esses nossos professores marcaram tanto, tanto, tanto, que todas as pessoas basicamente foram para o magistério.

Questionada sobre quando é que se aprende a dar aulas, ela respondeu:

Quando você começa a dar aula, e eu tive sorte de começar a dar aula desde o 2º ano da faculdade.

Afirma que a apresentação de trabalhos na faculdade lhe ajudava a desenvolver sua performance enquanto professora, pois o que ia aprendendo, ia aplicando nas suas aulas.

...assim eu acho que a pessoa que me influenciou mesmo no magistério foi a minha mãe. Essa realmente me influenciou, pela dedicação, pelo envolvimento, pelo respeito que ela tinha pelas pessoas que ela trabalhava, pelos alunos, então isso tudo influenciou, marcou, bastante.

Da mesma forma, a professora **Maria das Graças** lembra dos seus professores do ginásio e do magistério e de apenas uma professora na faculdade:

Tive na graduação a professora Guiomar Goulart de Azevedo, que vive até hoje, ela teve muita influência, assim como D. Filomena teve lá, com a exigência dela, na escola normal, estas também eram muito exigentes.

Conta que, no Magistério, lhe era exigido simular aulas e severamente corrigida quando algo saía errado. Hoje agradece essa exigência e acredita que, em função dela, suas aulas são melhores.

...ela pedia para a gente dar aula para os colegas e nessa aula para os colegas, ela não te poupava não. Na hora que você terminava a aula, ou mesmo no meio, ela cortava, dizia que estava errado e apontava e, assim eu fui ficando cada vez mais exigente comigo, e nos lugares todos que eu dei aula, até hoje, acho que não deixei nenhuma marca negativa.

Tem uma lembrança de um professor na graduação, que marcou por ser o terror na UFMG, mas que depois foram colegas de trabalho e o medo dele foi superado

...todo mundo morria de medo porque ele era o professor que mais reprovava. Depois que eu passei no concurso do Estadual Central, eu fui ser colega dele, aí ele me pareceu tão igual, tão...sabe? Eu perdi o medo. Falei:- *Gente, esse cara que eu tinha medo dele? Que todo mundo tremia para fazer as provas?... esse fato é muito marcante.*

O professor **Lúcio** lembra que teve uma base muito sólida no 1º e 2º graus, mas o que marcou e direcionou a sua prática docente foi o curso do PREMEM e relaciona alguns itens que justificam, a seu ver, o sucesso do curso e, ao final, tece uma crítica aos cursos de graduação da universidade:

Você tinha, primeiro, a nata do professores da UFMG, salário muito superior ao salário normal de aula, os alunos selecionados por um processo de vestibular extremamente concorrido, tá certo, não é, com alunos normalmente de grande qualidade. Segundo, mais um item, esses alunos vindos de todas as cidades mineiras, então, um intercâmbio cultural extraordinário, não é! Finalmente, uma intensividade do ensino, com uma metodologia, com uma organização, que não se vê na universidade.

Segundo ele,

Na universidade parece que é bacana cada um fazer o que dá na “telha”, tá certo, não é, que me perdoem até a veemência disso, mas eu acho o cúmulo da irresponsabilidade, quer dizer, não se forma ninguém para ser um profissional... – *Oh, mas a pessoa que é importante!*

Contra argumenta essa posição e defende uma posição, segundo a qual devem ser orientados os cursos para formação de professores:

A pessoa é importante em qualquer circunstância! Mas é preciso que ela saia da universidade com um cabedal de ferramentas, digamos assim, para que ela possa fazer um trabalho científico, técnico com seus alunos, porque não basta ser gente, não basta ter passado pela universidade, você tem que ser um profissional, e um profissional tem que conhecer do ofício!

Lembra que esses professores tinham muita clareza de sua prática e usavam de metodologias apropriadas para contribuírem definitivamente na formação dos futuros professores:

E nós aprendemos com esses grandes mestres, mas com uma metodologia muito bem definida, nós aprendemos a dar aula. Nós cansamos de ter trabalhos práticos, e nós tínhamos que montar aulas, e tinham que ser aulas criativas, aulas inovadoras, usando os melhores recursos que a gente tinha na época, que era o audiovisual, o retro-projetor, então nós montávamos coisas fantásticas com relação a isso,

saímos dali absolutamente preparados para dar aula e aula no melhor nível, ta certo!

O professor Lúcio afirma, várias vezes, a importância do curso do PREMEM na sua vida profissional

Eu aprendi a ser profissional no PREMEM! A planejar, a fazer as coisas direito, com respeito às outras pessoas, eu tenho até hoje guardado comigo, trabalhos que a Dr^a Ângela Vaz Leão... ela fazia anotações dos trabalhos todos, chamadas, enfim, recomendações... quer dizer, de todos os alunos.

Com relação ao curso de Pedagogia, lembra que era um curso que recebia alguns apelidos pejorativos:

...era chamado de cursinho “*walita*”, cursinho “*espera marido*”, não é, essas eram as coisas que vinham aí em torno desse curso e que, em muitos casos, havia sim, professores pouco compromissados...

Afirma que, apesar disso, havia alguns professores bem intencionados e bem preparados e que também aprendeu muito,

mas eu acho que falta uma sistematização, algo que transcenda a vontade pessoal, a competência individual de um professor, quer dizer, dentro do sistema educacional tem que ter um sistema, uma sistemática, um norteador, um eixo norteador de competências mínimas, que alguém que saia da universidade tem que ter.

O professor **Mauro**, guarda recordações tanto do seu 1º e 2º graus como faculdade. Lembra do nome de, praticamente, todos os professores que apresentavam práticas pedagógicas diferenciadas:

Eu tenho lembrança do professor Pascoal, de Física, ele era fantástico. Ele dava, naquela época já, ele se preocupava com a contextualização do que ele estava ensinando, ele não preocupava só com a fórmula matemática, de física.

(...) Tinha um professor, Frederico... Lembro, 1970, mais precisamente. Professor Frederico, de Biologia, ele gostava muito de dar zoologia, ele gostava de levar a gente para o laboratório, mostrar, sabe, identificar peças, olhar lâminas, como pedaços de tecidos, era fantástico!

(...) Doílio de Paiva Leusa! Ele era professor de Química, vibrava, levava a gente para o laboratório, mostrava aquelas reações, dava liberdade para a gente fazer. Uma vez nós... perguntamos: - *Professor Doílio, ajuda a gente a fazer um foguete?* Ele foi e ensinou a gente a misturar, a fazer uma mistura de clorato de potássio com açúcar para fazer o combustível, a gente enrolava naquelas caixinhas de filme, era fantástico!

Lembra, que também na faculdade, teve professores que o impressionaram e elege dois como referência para a sua vida profissional:

Ulisses Carneiro foi meu professor, fera, dava aula em 5 ou 6 idiomas, Chiquinho Gobatoso, o Mário de Oliveira. O Edson junto com o Cabizuca, foram os dois maiores professores que eu tive na minha vida, ali no mesmo patamar, as referências que eu tive (...) Eram professores que você se sentia completamente satisfeito, saciado pela aula que eles davam. Não só na didática, não só na questão de desafiar você, na questão de postura também de determinação, de mostrar para você o quê que eles queriam, para você saber que você tem que estudar, você tem que ralar mesmo, que você tem que buscar didática. Eles buscavam formas diferentes de ensinar...

Conta que utilizou muitas dessas práticas docentes em suas aulas, junto com os seus alunos.

5.3.3 Como se deu a ida para o Iraque: motivos

Assim como cada professor ingressou de maneira peculiar no magistério, também de maneira diferente se deu a ida desses professores para o Iraque.

A professora **Neuma**, com muito humor, lembrou da situação em que ocorreu a sua contratação para o Colégio Pitágoras, no Iraque. Conta como era fascinada com a Babilônia, desde criança.

E minha mãe fala que quando eu entrei para a 5ª série, que eu comecei a estudar Geografia... aí eu falava: - *Nossa Senhora! Ai que vontade de ir aqui, aqui, aqui.* Aí minha mãe falava: - *Ah, minha filha, não faz isso não! Escolhe um ou dois lugares, e se você for em um ou dois lugares está muito bom.*

Quando chegou na 7ª série e estudou a Mesopotâmia, ficou bastante intrigada, pois não conhecia ninguém que tivesse estado lá. E, para todas as pessoas que falavam que tinham viajado, a professora perguntava se conhecia a Babilônia, e a resposta era sempre a mesma: não. E ficava mais intrigada:

Meu Deus, mas que cidade é essa?

Conta que uma amiga sua, por volta de 1976, a chamou para ir a uma pessoa que lia a mão

E ele falou uma porção de coisas comigo e tal que eu ia viajar, que eu ia conhecer o mundo quase todo e tal e aí eu morri de rir, né, porque de repente, eu como professora podia ir para a Europa, ali, os Estados Unidos e tal, mas como é que eu ia conhecer o mundo todo?

Então, um dia uma amiga sua liga e diz que ouviu dizer que o Colégio ia para o Iraque. No dia seguinte, a professora entrou na sala do professor Walfrido, que não estava. Então foi ao Evandro:

Evandro, diz que vocês vão ter uma escola no Iraque? – Uai, como é que você está sabendo disso? Aí eu falei: - Não, foi uma pessoa que escutou ontem no jogo de peteca lá no late e tal e ligou para mim e me contou e eu quero ir para essa escola. – Mas como, você nem sabe do que está falando? – Eu quero ir para essa escola.

Chegou em casa e falou para os seus pais que iria para o Iraque. Em princípio, ficaram chocados. Em setembro de 1979, a professora Neuma embarca para o Iraque.

Com a professora **Maria das Graças**, a opção para ir para o Iraque se deu em um contexto um pouco diferente. A semelhança com a professora Neuma se dava na vontade de viajar e conhecer lugares. Entretanto, a situação financeira pesou bastante:

Minha família, minha mãe, já com ... quase 70 anos, meu pai com quase 80 anos, tinha, além da cegueira, tinha sofrido vários acidentes vasculares cerebrais e estava na cama e tal... Então eu precisava também ganhar mais dinheiro para lhes dar mais conforto...

Além disso, diferente da professora Neuma que foi pioneira, a professora Maria das Graças tinha colegas que já estavam no Iraque e com as quais trocavam informações:

Olha, eu já tinha colegas que já tinham ido há 3 anos, em 79, eu acho, e a gente trocava figurinhas, quando elas vinham a gente se encontrava. Contavam as coisas maravilhosas que viam, a oportunidade de viajar...

Conta, então, que requereu férias prêmio que tinha no Estado e, em 1982, partiu para o Colégio Pitágoras, no quilômetro 38, no Iraque, .

O professor **Lúcio** conta que era diretor do Colégio Pitágoras da Timbiras

Comecei a ganhar muito mais do que eu ganhava até então, e me casei, em 1976.

Tinha conhecimento das atividades do Colégio Pitágoras no exterior, mas se surpreendeu com o convite, por julgar que não tivesse, ainda, a experiência necessária para uma empreitada dessas:

Lúcio, nós vamos ter uma nova escola e nós gostaríamos que você fosse o diretor dessa escola. O que você acha disso?

Conta que apesar de ficar surpreso com o convite, não hesitou em aceitá-lo.

(...) imediatamente aceitei esse desafio. Sempre fui uma pessoa absolutamente interessada na questão de conhecer o mundo, de viajar, sonhava com a Escandinávia...

E, em 1980, o professor Lúcio partiu para o Iraque, sem a família, para desempenhar a função de diretor da unidade do Colégio Pitágoras na Express Way, quilômetro 38.

O professor **Mauro** lembra que vislumbrou a possibilidade de ir para o Iraque, num primeiro momento por questões financeiras:

(...) meu pai tinha adoecido, fez uma ponte de safena e ficou muito cara a operação e o Pitágoras me emprestou esse dinheiro para pagar a operação dele. O meu pai ia ficar quinze dias no CTI e ficou setenta e cinco, e ele não tinha plano de saúde, pessoal do interior e tal, então o Pitágoras me emprestou esse dinheiro para eu pagar. Só que era uma coisa enorme...

O professor Cabizuca informou-lhe que poderia liberá-lo para ir, entretanto, deveria se candidatar à vaga e passar pelo processo de seleção da Construtora Mendes Júnior. O professor Mauro se submeteu ao processo que constava de:

(...) fazer lá o exame psicotécnico, se você fosse aprovado, você fazia o exame médico, aí depois você fazia a entrevista para verificar se você tinha o currículo, o diploma, a questão técnica mesmo.

E,então, em fevereiro de 1982, o professor Mauro partiu, sozinho, para o Iraque.

Assim, os quatro professores embarcaram na aventura de trabalhar e viver em um país desconhecido. Todos lecionavam no Colégio Pitágoras e viam, nessa experiência, a oportunidade de conhecer novas terras e ganhar mais dinheiro. No quadro a seguir, constam as datas de ingresso desses professores no Colégio Pitágoras, de sua partida para o Iraque e de seu regresso ao Brasil:

Quadro nº 2

Professores entrevistados:
Data de ingresso no Colégio Pitágoras, de ida para o Iraque e de retorno

Professor (a)	Ano em que foi contratad(a) pelo Colégio Pitágoras	Ano em que partiu para o Iraque	Ano em que regressou ao Brasil
Neuma	1973	1979	1986
Maria das Graças	1974	1982 1985	1983 1986
Lúcio	1975	1981	1986
Mauro	1974	1982	1984

FONTE: relato dos professores entrevistados

Pelas informações contidas neste quadro, observamos que o Pitágoras não enviou professores recém-contratados para o Iraque: Neuma e Lúcio estavam há 6 anos na instituição e Maria das Graças e Mauro há 8 anos. Como já constatamos no item 3.2.1, sobre a caracterização dos atores da pesquisa, o

período mínimo de estadia no Iraque foi de 3 anos (Mauro), Maria das Graças ficou 4 anos, em 2 períodos de 2 anos, Lúcio permaneceu lá 5 anos e Neuma teve o maior período de permanência: 7 anos.

5.4 O exercício da docência no Iraque

5.4.1 O dia-a-dia dos professores e as oportunidades de desenvolvimento profissional

A análise dessa experiência docente implica na contextualização da escola contratada por uma construtora e plantada no meio do seu canteiro de obras, em um país estrangeiro.

Analizando a experiência à luz da afirmação de Kimball, citado por Contreras (2002), de que os professores não podem ser considerados profissionais, já que dependem de controle sobre as decisões que tomam no ensino, ou seja, que o conhecimento que possuem não os investe de autoridade; pensamos que essa escola e seus profissionais, enquanto funcionários da construtora não tinham autonomia, uma vez que os documentos analisados indicavam a existência de grande controle da empresa sobre seus funcionários, inclusive os professores.

Podemos observar, por exemplo, o fato já relatado que o período letivo era definido pela Construtora, em circular (anexo 8). Este documento fixou o ano letivo, assim como as suas etapas intermediárias:

- primeiro semestre (início, término, primeira e segunda recuperações);
- segundo semestre (início, término e recuperação final).

Ainda sobre esse documento, observamos a sua linguagem direta, o que sugere a inflexibilidade do cronograma. No final, há apenas a assinatura do superintendente geral de administração no Iraque e de nenhum profissional das escolas.

Entretanto, a pesquisa não revelou grande interferência da Construtora no dia-a-dia da escola. Percebemos, nos depoimentos dos professores, que a escola demarcou o seu território e, em seu processo de interação com os outros grupos do acampamento, tinha o seu próprio espaço, sendo os professores altamente considerados por todos.

(...) eu acho que raramente um grupo de professores poderia ser tão privilegiado, no sentido assim do reconhecimento da comunidade. Nós éramos assim quase que endeusados. Então nós éramos chamados para tudo, nós éramos bem vindos em qualquer situação, nós éramos convidados para os aniversários, para todas as ocasiões, etc, então o professor naquela situação, ele tinha de fato o reconhecimento que deveria ter em qualquer lugar do mundo. Mas ali nós tínhamos esse reconhecimento. Então nesse sentido nós éramos muito privilegiados. (professor Lúcio)

(...) a influencia da Mendes no espaço escolar, eu não percebia influências não. O que a gente tinha sentimento, é que lá no Iraque, aquele pedaço lá era do Pitágoras. O meu sentimento é que a escola ali, aquele espaço ali era do Pitágoras. (...) Então, a convivência com o aluno, era a melhor convivência do mundo e o aluno nos respeitava muito, muito mesmo, muito! (professor Mauro)

(...) Olha, eu acho que os professores eram vistos com muito respeito pela comunidade, eu acho que os professores eram tidos com respeito, e eram consultados, a opinião deles era pedida quando havia necessidade, né. Esperava-se uma postura. É a postura cobrada do professor, (...) (professora Maria das Graças)

(...) Dar aula no Iraque era muito mais prazeroso. Porque ...as coisas eram menores, a relação com os alunos era mais afetiva, então se tornava mais fácil a aprendizagem, as colocações que você fazia para o aluno, mesmo assim de caráter, né, de educação mesmo, de modificação de comportamento, eram até mais fáceis de fazer, por causa do nível de aproximação que a gente tinha com os alunos, né, e eu acho que os alunos gostavam mais da gente do que os alunos do Brasil. (professora Neuma)

Segundo os professores, a escola tinha consciência do ambiente no qual estava inserida:

Veio todo nosso desafio, de mostrar para as nossas professoras que elas não estavam trabalhando numa escola comum, elas estavam trabalhando numa escola inserida num contexto, quer dizer, não só a cultura islâmica do outro lado, e envolta, em torno, mas também em torno uma cultura absolutamente machista ou masculina, masculina de um lado e machista do outro lado. Na verdade, nós estávamos numa empresa construtora. As construtoras são estruturadas em cima da figura masculina, com uma hierarquia inclusive muito forte, muito rígida, então esses fatores culturais foram realmente um desafio grande. (professor Lúcio)

A própria estrutura do acampamento denunciava essa hierarquia, ou seja a disposição das instituições (escritórios, oficinas, hospital, hotéis, escola, clube, supermercado, república dos engenheiros, alojamento dos operários, residências etc.) e o que agravava essa situação é que a escola funcionava como um divisor, separando os funcionários de nível graduado dos que não tinham graduação

(...) lá nós deveríamos ter cento e cinqüenta famílias aproximadamente e essas famílias eram divididas em dois lados, você tinha um lado menor, que continha as casas das pessoas graduadas, funcionalmente graduadas, não é! Os engenheiros, os diretores, administradores. Do outro lado da escola, estavam as famílias dos funcionários menos graduados (...) (professor Lúcio)

Havia, portanto, uma preocupação constante por parte dos professores em não permitir que a hierarquia da Construtora invadisse o espaço escolar

(...) Mas na escola não tinha essa hierarquia, a gente procurava trabalhar muito com essa questão da escola ser um... eu acho que a escola era o lugar democrático do acampamento, né, então para mim não interessava se era filho de peão ou se era filho do presidente da empresa, né, eu cheguei a dar aula para aqueles meninos que eu te mostrei o retrato, que eram Bourbon e Bourbon, eles são descendentes, inclusive, de D. Pedro II, então que é da nobreza européia. E, para mim, era da nobreza européia, mas para mim era igual a qualquer filho de qualquer peão. Então não tinha, né, a gente procurava, na escola, ser o mais democrático possível(...) (professora Neuma)

(...) na sala, você encontrava pessoas da linha de frente mesmo, com filho do diretor da obra. Mas, o mais legal é que, lá dentro, eles eram pessoas exatamente iguais, entendeu? Que era diferente daqui.(...) Lá no Iraque, não. Todos eram a mesma coisa,entendeu. Então, lá não existia filho de peão e o filho do doutor. O filho do doutor não fez o para casa, você olhava do mesmo jeito que o filho do cara lá da linha de frente, entendeu? E você mandava carta para o pai assinar, para cobrar, eles tinham que vir na escola, quer dizer, isso era muito legal. Então,

essa parte aí social, equalizava todo mundo, deixava todo mundo no mesmo patamar, isso era um diferencial extremamente positivo da escola no Iraque. (professor Mauro)

(...) E a criança, em si, ela não trás dentro dela essa coisa de *status*, de ser mais importante que a outra. E, quando aparecia algum com essa coisa, a gente dava um jeitinho de cortar logo, né, (...) é, inserir no contexto; aqui as coisas não são bem assim, não. Acho que a escola era bem é... ela tinha uma consciência muito grande dessa função dela de não deixar aa hierarquia da empresa entrar na escola.(professora Maria das Graças).

Como já foi explicado, a escola estava no centro do acampamento e era o centro das vidas das famílias, gerando integração e forte afetividade, bastante apreciada pelos professores

(...) o afeto era muito maior do que aqui no Brasil, (...) (professora Maria das Graças)

(...) esse relacionamento do professor com os alunos era intenso, muito bom, muito bom mesmo! (professor Mauro)

Aquele trabalho ali, e o fato da interação muito forte com a comunidade, tudo isso nos levava a sentir extremamente importantes(...) (professor Lúcio)

(...) os alunos eram encantadores, inclusive pelo fato, assim, dos meninos não terem tia, não terem avó, não ter avô por perto, então a escola representava tudo, misturava todos esses papéis: a gente era meio tia, meio avó, meio avô, então era a família que o menino não tinha, nesse ponto de relacionamento... , por causa do nível de aproximação que a gente tinha com os alunos, né, e eu acho que os alunos gostavam mais da gente do que os alunos do Brasil. (professora Neuma)

A comunidade cultivava a afetividade e oferecia os mais variados espaços para a escola

(...) a gente explorava bastante a vida no acampamento. Vivia lá no laboratório de química, para verificar o que estava acontecendo, quantas e quantas vezes íamos no refeitório para aprender coisas de temperatura, de mudança de fase, estavam fazendo o almoço, o cara estava lá fazendo batatinha e vocês estavam aprendendo o vapor, o que é cozinhar no vapor, o que é cozinhar no líquido, o que que é sublimação... vocês iam lá dentro do restaurante. Eu lembro que o pessoal da topografia descobria uma fenda na terra, comunicava com a escola e a gente ia lá (...) (professor Mauro)

Era necessário, porém, tomar os devidos cuidados com a imagem do corpo docente,

(...) O professor se integrava na vida da comunidade, e era um fato muito interessante, quer dizer, ele estava integrado, mas ele não estava misturado. Ele conseguia, nós conseguíamos nos manter assim, o mínimo de distanciamento, para não sermos, digamos, influenciados pelas amizades, por aquela questão: - *Ah professor, você é tal...! Nós somos amigos, você vai lá em casa todo dia, então faz isso, faz aquilo...* Quer dizer: não. Já havia o distanciamento necessário, o respeito à questão profissional. Mas havia toda uma preocupação ou um prazer de conviver com as pessoas naturalmente, claro que com aquelas restrições que eu já coloquei que são relacionadas ao fato de uma cobrança que a gente sempre teve, no sentido de não deixar margem para que alguém pudesse dizer: - *O professor está fazendo isso. Não é! – O professor fez alguma coisa errada.* Há um simbolismo na figura e ali ele era muito forte. Então a gente se sentia sempre muito na obrigação de preservar aquela figura do educador. (professor Lúcio)

Esperava-se uma postura do professor e cobrava-se essa postura (professora Maria das Graças)

O professor não podia se meter em confusão (professora Neuma)

Esses depoimentos revelam uma situação que, a nosso ver, está muito mais relacionada ao contexto de relações em que a experiência se deu do que ao fato da escola estar em outro país.

Em um contexto em que a escola era o centro da comunidade, os professores viviam e conviviam todo o tempo com os alunos e seus familiares, sendo que todos estavam afastados de seu país de origem e de seus entes queridos, era perfeitamente natural e esperado o clima de aproximação e amizade revelado pelos professores.

Aqui, no Brasil, ou em qualquer país, em situações normais, a escola é apenas uma parte da vida de seus professores e alunos, o que, em si, gera um certo afastamento por mais que haja afetividade e cooperação entre os atores.

Nessa pesquisa, assim como Nascimento (1997), entendemos a formação em serviço como uma estratégia para a formação continuada que, por sua vez, abre caminhos para a profissionalização docente. Conforme vimos nos depoimentos dos professores, todos se desenvolveram e, portanto, consideramos

que a experiência relatada significou uma formação em serviço, uma formação continuada: a profissionalização desses docentes.

Optamos por analisar esse desenvolvimento dos docentes entrevistados através dos modelos de desenvolvimento profissional dos professores proposto por Garcia (1999) que, a nosso ver, contempla os modelos sugeridos por Demailly (1997) e Nóvoa (1991), as dimensões analisadas por Alarcão (1998) e aponta para uma abordagem na formação docente que valoriza o seu caráter contextual, organizacional e é orientado para a mudança. Tal abordagem vai além do caráter individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores, de forma a superar e complementar a concepção de formação continuada.

Nóvoa (1992) e Garcia (1999) compartilham a idéia de que é impossível qualquer alteração na escola sem a participação e o envolvimento dos professores, da mesma forma que os professores não podem mudar sem que ocorra uma transformação nas escolas e instituições envolvidas com a atividade escolar. Ainda, para Nóvoa (1992, p.29), “falar de formação de professor é falar de um investimento educativo, dos projetos educativos da escola”.

Identificamos, nos relatos dos entrevistados, situações que os professores encontraram na escola do canteiro de obras, no Iraque, que eram bastante diferente da situação no Brasil, o que exigiu que eles também atuassem de forma diferente e tivessem resultados também diferentes, considerando o perfil dos alunos que chegavam ao acampamento. Isso, segundo os professores, foi um grande desafio:

(...) os alunos, o grupo era bem heterogêneo (...) nessa questão de aprendizagem: tinha dificuldade? Muitas, nós tivemos caso de receber aluno que estava no 1º ano do 2º grau e que era semi-alfabetizado, sabe, que realmente sabia uma leitura mecânica, mas que não dava conta de uma leitura interpretativa, de forma nenhuma (...) Os pais até falaram: - *Vocês podem voltar eles para a série que vocês quiserem*. Porque eles tinham consciência disso, então tinha menino que morou em várias obras, morou no Pará, no Maranhão, não sei o quê, cada dia

estava em um lugar, em escolas diferentes, estudando naquelas escolas ali por perto. (professora Neuma)

(...) É, eles vinham de canteiros de obras. Então, muitas vezes o aluno nem chegou a fazer o curso, entendeu.. Então, ele estava trabalhando em Manaus, aí de Manaus ele ia para a Bahia, da Bahia ele ia para São Paulo, de São Paulo ele ia para Minas, de Minas, ele ia para o Iraque. Isso em um ano. Aí, conclusão: ele estava com a vida escolar, o histórico escolar dele todo esfacelado, conclusão: ele chegava lá com sérias dependências. (professor Mauro)

(...) o perfil desses alunos, alunos vindos de todas as partes do Brasil, com as maiores dificuldades, nós recebemos uma aluna semi-analfabeta na segunda série do segundo grau. Semi-analfabeta! Quer dizer, ela mal sabia emendar uma sílaba com a outra, tá certo, estava na segunda série do segundo grau, vinda do Piauí. Semi-analfabeta, segunda série do segundo grau! O nome da cidade está aqui, mas... daqui há pouco vai sair! Eu vou dizer o nome da cidade, são dois nomes assim. Muito bem. O fato é o seguinte, bom, ao lado dessa pessoa tinha outra ali, que veio de excepcionais escolas privadas, como por exemplo, de São Paulo, e os dois estão na segunda série do segundo grau. (professor Lúcio)

(...) Olha, a gente tinha alunos com vários níveis de dificuldade, porque dependendo de onde ele tinha vindo, de qual obra ele tinha vindo, ele vinha com uma experiência, com um conhecimento, né, apesar de estar naquela mesma série; então com conhecimentos diferentes, então a gente tinha esse trabalho de estar adaptando, de estar atendendo as diferenças individuais (...) (professora Maria das Graças)

Apesar das dificuldades relacionadas à heterogeneidade das turmas, os professores afirmaram que a situação de abandono da escola por parte dos alunos, não existia lá no Iraque, não havia espaço para uma atitude radical dessas. No que se refere à reprovação, era bastante reduzida e só em casos extremos

(...) e alunos que chegavam de outros acampamentos, muito defasados, a gente tratava de tirar a defasagem. Nem sempre conseguia tirar com 100% de sucesso não, mas... Até o tempo, a disponibilidade do aluno e da gente... Com vários professores à disposição...era bem mais fácil. (professora Maria das Graças)

(...) eu não sei se posso dizer isso em nome de todos, mas eu tenho impressão que qualquer aluno que tomasse bomba, talvez o fracasso dele fosse compartilhado pelos professores porque era um número pequeno e a gente se sentia responsável por cada aluno, não é? Mas não se tratava de passar o aluno de qualquer forma, você tinha uma cobrança muito grande de qualidade. Nós tínhamos sim, questões de alunos que estavam tão defasados que realmente... isso era muito... até muito conversado e na maioria dos casos, não é, dos casos que aconteciam, as pessoas até entendiam que valia a pena realmente

repetir e tal, para que elas pudessem se reforçar, não ir pra frente e depois terem mais dificuldades lá na frente. Então, quer dizer, isso era tratado de uma forma adequada. Agora, repetência, abandono, de maneira nenhuma, pelo contrário, nós tínhamos invasão na escola o tempo inteiro, pelos alunos, fora do horário.(professor Lúcio)

Se reprovava muitas vezes, assim dois alunos, três alunos na escola. É, realmente... Eu, se não me engano, acho que eu reprovei uns dois alunos, na quinta série, porque, realmente, ele não veio nem alfabetizado(...) então a reprovação era reduzidíssima. Só aquele aluno mesmo, que, realmente estava em uma determinada série, mas seus conhecimentos estavam muito, mas muito defasados, do tipo não saber ler, escrever (...) (professor Mauro)

(...)abandonar lá, a gente não deixava, aluno ali tinha que estudar e estudar, não tinha como e a gente se desdobrava para ajudá-los. (professora Neuma)

O enfrentamento dos desafios com um bom trabalho educacional com turmas heterogêneas, exigia apoio didático e uma estrutura organizacional e pedagógica da escola. Só assim os professores teriam condições para conseguirem trabalhar de forma a alcançar os resultados esperados com turmas tão diversificadas. Como já foi observado nos depoimentos, a escola oferecia excelentes condições de trabalho, especialmente no plano material, o que não acontece com a maioria de nossas escolas públicas.

Assim, vivendo em uma situação especial de estreita convivência e atuando em uma escola que trazia grandes desafios, mas oferecia condições físicas, materiais e organizacionais para um bom trabalho pedagógico, os professores tinham um ambiente propício para seu desenvolvimento profissional.

Concordamos com Garcia (1999), quando afirma que a relação de desenvolvimento da escola ocorre na medida em que os professores se desenvolvem em um contexto organizacional. Isso significa que, conforme vimos anteriormente, se os professores se desenvolveram pessoal e profissionalmente, a escola também se desenvolveu.

Relacionaremos, a seguir, algumas situações que, na percepção dos professores, eram diferentes e que, por isso levaram a resultados diferentes.

Os professores eram contratados pela Construtora Mendes Junior para trabalharem em regime de tempo integral: 8 horas diárias e seis dias por semana, totalizando 48 horas livres semanais. Até ai não há nenhuma diferença, se compararmos com o Brasil, pois como vimos, os próprios entrevistados trabalhavam, geralmente, em duas ou três jornadas, antes de partirem para o Iraque. A diferença reside na distribuição dessas horas em termos de escola, que era somente uma⁴⁹ e funcionava em horário integral

(...) Em termos de possibilidade de trabalho, não existia nada melhor, porque você ganhava bem, trabalhava em horário integral, né, então você tinha que ficar na escola os dois horários (...) (professora Neuma)

(...) Então, a carga horária lá era integral e além da integral. E eu lembro que a gente trabalhava lá, era assim: de 7:30 h da manhã até às 18:30 h. Era de 7:30 às 18:30, com duas horas de almoço (...) (professor Mauro)

(...) a gente trabalhava um turno com turmas e no outro turno você trabalhava na preparação das aulas, se tivesse algum aluno mais fraco, dando um reforço, então a jornada realmente não era pesada não. (professora Maria das Graças)

Nos relatos, percebemos que os professores trabalhavam além das oito horas remuneradas, entretanto, faziam isso com satisfação

O horário de trabalho era uma mera referência. Todos os professores trabalhavam seis dias por semana, muito mais do que oito horas por dia, (...) só que todos nós trabalhávamos dez, onze, doze horas, treze, quatorze horas por dia. A jornada de trabalho, na verdade, era muito grande. Se era pesada ou não, isso podia variar de pessoa para pessoa, porque o que que é pesada? Pesada é uma hora de trabalho que você detesta, tá certo? E leve são quinze horas de trabalho que você faz com maior prazer. E, na verdade, a imensa maioria das pessoas estavam ali com o maior prazer, com a maior alegria, com a maior satisfação. Você não tinha reclamação, ninguém jamais levantou pra dizer: -... *Eu estou trabalhando demais!* Nunca! A escola era o centro de tudo! (professor Lúcio)

você ganhava como se fosse para preparar essas aulas, né, eu dava 45 aulas e ganhava por 60. Então tinha quinze aulas para preparação, fora o meu tempo particular (...) (professor Mauro)

⁴⁹ Conforme descrevemos, existiam outras escolas em outros canteiros mas, à exceção do professor Mauro, que por um período serviu em outras escolas, todos os outros tinham as suas atividades docentes concentradas no Km 38 (Expressway).

Com relação ao horário de trabalho, eram oito horas, mas você fazia muito mais (professora Maria das Graças)

Parte dessas horas que os professores ficavam a mais na escola era em função da produção de material didático. Em princípio, esse material vinha do Brasil, só que muitas vezes atrasava e também porque a quantidade de aulas lá excedia o número de aulas no Brasil e, com turmas menores, o consumo era muito maior. E os professores, apenas com uma escola para se dedicar, demonstravam prazer em fazer essas atividades, conforme relataram os professores.

Chegava-se lá e verificava que aquilo não era suficiente, que havia necessidade de mais coisas. Então havia uma grande produção de material em função das questões que iam surgindo, não é, a integração com as situações que iam surgindo naqueles momentos. Os próprios professores produziam materiais. (professor Lúcio)

porque o material que chegava do Brasil, igual eu te disse, ele era mais reduzido em relação ao que eu tinha disponibilidade para dar, eu sempre estava ampliando, sempre complementando... então foi rico, nesse aspecto. Os alunos lá eram bem mais preparados do que os daqui. E ficavam o dia inteiro... ficavam o dia inteiro por conta. (professor Mauro)

Mas, como o material didático, a gente não podia ficar esperando, o Pitágoras Brasil até que enviava, mas muitas vezes a coisa chegava lá com um mês de atraso; então a gente não podia ficar esperando, então, muita coisa, a gente tinha que produzir braçal mesmo, era na mão mesmo. Eram planejamentos, provas, né, e a gente queria um material mais agradável para o aluno, então, a gente tinha o cuidado de fazer. (professora Maria das Graças)

você poderia participar de outras atividades com os colegas, você poderia produzir o seu material, então você tinha o tempo de você dar a sua aula e você tinha o tempo de você preparar as coisas (professora Neuma)

Outra situação apreciada pelos professores era a localização da escola, próxima às suas residências e às dos alunos.

A coisa melhor que tinha lá, era morar muito perto do Pitágoras. Ia a pé. Na hora do almoço, ia em casa a pé, tirava um cochilo. (...), então a casa da gente era quase dentro da escola. Gostava disso e os alunos batiam na porta da casa da gente, conversavam e levavam presente, a gente conhecia as mães e encontrava com as mães por ali mesmo. Então era uma convivência muito próxima. (professora Maria das Graças)

Morar, era pertíssimo, porque você morava no acampamento e a escola era pertinho, então o tempo de ir para o trabalho era mínimo... E isso facilitava demais (professor Mauro)

A nossa casa era grudada na escola, era ótimo, bom demais, e os alunos também adoravam ir lá (...) (professora Neuma)

Assim, vários aspectos contribuíram para um bom trabalho pedagógico: horário integral, apenas uma escola, escola localizada ao lado da casa dos professores e quantidade reduzida de alunos em sala. Esses aspectos significaram muito para os professores:

(...) Eu, por exemplo, eu já dei aula até para um aluno no 3º, né, tinha época que eu tinha mais aluno, porque era de acordo com o pico da obra, né, que ia alterando ou não alterando mas, de um modo geral, eram turmas bem pequenas, né, Ana. É vinte, vinte e poucos, nem chegava, quando era vinte, eram muitos, dividia. (professora Neuma)

(...) Só para você ter uma idéia, eu tinha duas 5ª séries, uma com quinze alunos e outra com dezoito, e aqui, no Brasil, uma sala com 40 alunos, você acha que é pouco. Eu tinha uma turma com 15 e outra com 18, e a gente pôde até fazer um nivelamento. (professor Mauro)

(...) A quantidade de alunos por sala ajudava, possibilitava o trabalho individual ao aluno, eu tive uma época que eu trabalhei no primeiro ano só com o José Ribeiro. Aí, você pode conversar sobre outras coisas, você pode aproveitar o que acontece no dia-a-dia, então, é bem rico, mais fácil de estar aproveitando é... a situação de vivência dele ali, né. De onde ele veio...então, era bem tranquilo. (professora Maria das Graças)

(...) Com o número de alunos reduzido, não tinha jeito de um aluno encostar no outro, porque a gente conhecia os meninos assim, como se nós tivéssemos um raio x de todos eles. Então, nós sabíamos perfeitamente que determinada produção, se ela tivesse assim muito elaborada, não seria daquele aluno. As pessoas eram estimuladas, e elas, de certa forma, eram obrigadas, digamos, a dar o melhor de si mesmas e não encostar nos outros. (professor Lúcio)

Os relatos mostram, ainda, que a quantidade reduzida de alunos facilitava o relacionamento

(...) Nós desconhecemos problemas de disciplina de uma forma geral, você tinha um ou outro aluno, um pouco mais rebelde, mas um respeito extraordinário, porque era uma relação pessoal, quer dizer, é o sonho de todo educador, eu acho que nós voltamos ao tempo do Rousseau. Nós, na verdade, não éramos professores, nós éramos preceptores, quer dizer, nós éramos procurados pelos alunos para discutir questões pessoais, dúvidas pessoais, coisas da vida, nós, de certa forma, acompanhávamos os namoros, os rompimentos de namoros, os sofrimentos. Então, era uma relação extremamente pessoal, não é, e

que não permitia, não cabia nenhum desrespeito nesse negócio! (professor Lúcio)

(...) Você lembra que os torneios que a gente fazia, nos colégios, quem jogava nos nossos times eram os alunos contra os professores? Não existia isso de eram professores junto com alunos, não tinha time de professor contra time de aluno, era tudo misturado. Então, a convivência com o aluno era a melhor convivência do mundo e o aluno nos respeitava muito, muito mesmo, muito! (...) alunos gostavam mesmo da gente. A gente tinha uma relação muito próxima mesmo. Tinha aluno que vinha falar de questões pessoais. Então, esse relacionamento do professor com os alunos era intenso, muito bom, os alunos eram bons alunos, você sabia que aquele aluno tinha dificuldade, e você chegava perto dele e falava: *Olha, você tem que estudar isso, isso, isso*. O professor lá era um orientador, um facilitador. (professor Mauro)

(...) Tinha alguns alunos que a gente tinha que conversar e chamar a atenção, mas era igual qualquer escola mesmo, porque isso faz parte do dia a dia da escola, da dinâmica da escola mesmo. (...) a relação com os alunos era mais afetiva, então se tornava mais fácil a aprendizagem, as colocações que você fazia para o aluno, mesmo assim de caráter, né de educação mesmo, de modificação de comportamento, eram até mais fáceis de fazer, por causa do nível de aproximação que a gente tinha com os alunos, né, e eu acho que os alunos gostavam mais da gente do que os alunos do Brasil. (professora Neuma)

(...) também passamos uma copa do Brasil lá. Todo mundo botou a televisão, ao invés de cada um ficar assistindo na sua casa, colocou, acho que foi até na casa do Edson, acho que colocou a televisão. E todo mundo se juntou: alunos e professores colegas. Então era bastante interessante(...)o afeto era muito maior do que aqui. Por que no Brasil, vai lá dar a sua aula, vai embora. Se sabia a vida de aluno ou de problema de aluno era mais quando o aluno tinha mesmo muito problema, é que as pessoas ficavam sabendo. Mas, no cotidiano, a gente não tinha conhecimento do aluno como pessoa (professora Maria das Graças)

Segundo os professores, a quantidade de alunos em sala permitia que todos desenvolvessem um trabalho individual, em que todos os professores conhecessem efetivamente e trabalhassem cada dificuldade do seu aluno. O terceiro modelo de desenvolvimento profissional de Garcia (1999), se refere justamente à capacidade dos professores criarem ou adaptarem um currículo, projetos que contribuem para a melhoria da escola, bem como oportunizar aos docentes um processo de aprendizagem de conteúdos, novas práticas didáticas, avaliações. Nesse modelo, a escola é tida como uma unidade de mudança

organizacional e *locus* apropriado ao desenvolvimento profissional dos professores.

Então, assim, você tinha a possibilidade de ficar na escola, você tinha a possibilidade de acompanhar o seu aluno, né, você poderia trabalhar com ele fora da sala de aula, (...) Você ia trabalhar com esse seu aluno, para ele procurar vencer essas dificuldades deles, em vez de deixar para a recuperação final. Então, durante o ano, você ia reciclando esse aluno de acordo com as dificuldades (...)

Tinha mais aula lá do que aqui, porque o currículo era diferente, em função de quê: vocês não tinham o que fazer o dia todo (...), então você tinha que trazer esse menino para escola, arranjar atividade, aí você arruma teatro, você arruma jogo, aquela coisa toda. (professora Neuma)

O aluno é individualizado, muitas vezes você percebia que você estava ensinando para o aluno, ele não estava entendendo, porque ele não sabia escrever. Então ele ficava muito mais preocupado em aprender a escrever do que com o que você estava explicando, então você podia chegar perto da orientadora da turma e falar: - *Chama a mãe desse menino, fala com ela que ele está precisando aprender a escrever; que precisa de caderno de caligrafia, aí a escola vai dar um curso de caligrafia aqui.* Então ele tinha que ir lá ficar escrevendo à tarde. Realmente trabalhava o aluno individual.

muitas vezes estava ensinando um aluno que tinha deficiência de perceber através da fala, ele tinha que escrever. A captação oral dele era péssima, mas a captação escrita era ótima, ele tinha que ver. E como é que você percebe isso numa turma de quarenta? Nesse trabalho, você percebia lá, com quinze alunos e as turmas maiores que a gente tinha lá eram com dezoito alunos. E, às vezes, ainda dividia em duas. Dividia em duas, então, você tinha condições de identificar os problemas, entendeu e trabalhar de forma diferente, quantas e quantas vezes eu passava o exercício para o aluno e: - *Mas eu fiz um igualzinho, porque que você está errando?* Aí, ele não tinha entendido uma operação que eu tinha falado com ele; uma operação que eu tinha falado depressa demais. Aí eu voltava atrás e explicava com outra didática, aí eu falava: - Olha, vamos fazer diferente, vamos pegar o seguinte, vamos colorir: tudo que for divisão você vai fazer de vermelho, tudo que você for fazer de adição, você vai fazer de caneta azul mesmo, então agora, o seguinte: primeiro você vai fazer o azul, tudo que é azul, faz o azul, eu não quero nem ver, faz o que é azul. Aí ele ia percebendo que o azul era a adição, então batia na cabeça dele... uma coisa boba, uma nova forma de você identificar. Porque talvez ele identificava melhor pela cor. Quer dizer, você tentava várias formas. Tentava. Você podia fazer a metodologia, criando com o aluno, é a vantagem. (professor Mauro)

(...) então a gente continuava fazendo os planejamentos da mesma forma, é lógico que você podia, às vezes mudar muita coisa, porque várias coisas que eram possíveis aqui, não eram possíveis lá. A questão de filmes, de vídeos, etc. Aqui já era difícil há 20 anos atrás, lá era mais ainda. Mas a gente tinha a vantagem de, por exemplo, você vai estudar a história da Babilônia, você vai lá com os alunos, tive a oportunidade de ir à Babilônia com os alunos. Você vai estudar, por exemplo a vegetação de ares desértica, você vai até o deserto e cava, eu tenho fotos mostrando os alunos cavando lá para ver a raiz, como é que era. Então,

é bem mais interessante (...) Lá dava mais para você lidar com as diferenças individuais porque se estava com alguma dificuldade, você tinha como contornar. Aqui não! (...) Então, a gente tinha esse trabalho de estar adaptando, de estar atendendo as diferenças individuais mas, como eram muito poucos em sala de aula, dava para trabalhar quase que individualmente(...) (professora Maria das Graças)

(...) um número menor de alunos... aí sim, você tem uma vantagem do número menor de alunos, quer dizer, as atividades escritas, avaliativas, as redações, podiam ser em muito maior número, porque era mais viável a gente ir acompanhando. O aluno também ia na casa do professor para tirar dúvidas. Era uma oportunidade de aprendizagem! O professor, então tinha todos os dados para, imediatamente, detectar as dificuldades que o aluno tinha e implementar atividades de recuperação, reforço, até atividades de avanço para aqueles que eram muito bons, então fazíamos uma série de atividades que permitiam que as pessoas que estavam muito bem ali no conteúdo, pudessem desenvolver atividades diferentes em que elas pudessem avançar em relação àquilo que elas estavam sabendo. Então esse era um processo também... muito antes de se falar em avaliação contínua (...)

(...) a gente usava muitas coisas que vinham daqui, materiais, muitos materiais, apostilas, provas, etc (...) Então, você já vem com todo um planejamento, mas de repente você tem que ter a flexibilidade para poder, digamos mudar aquilo, adaptar-se.(...) havia uma grande produção de material, em função das questões que iam surgindo, não é, a integração com as situações que iam surgindo naqueles momentos. Os próprios professores produziam materiais. (professor Lúcio)

Percebemos, também, nos depoimentos dos professores, elementos que caracterizam o segundo modelo do desenvolvimento profissional de Garcia (1999), o qual baseia-se na reflexão e no apoio profissional. Este mesmo autor definiu o apoio profissional como apoio pessoal e assistência técnica aos professores. Esse modelo inclui a observação por parte de um outro professor e para isso requer um ambiente de cooperação.

(...) A escola também era um espaço de conversa, de troca de experiência. Era muito comum um professor querer assistir à aula do outro professor, e isso ajudava. Eles deixavam um ver a aula do outro, não tinha muito problema nessa questão. Assim, vai surgindo espontaneamente, entre os professores, essa questão de trocas mesmo. (professor Lúcio)

(...) E outra coisa também, a escola, sendo muito pequena, tudo que, por exemplo, que o ginásio fazia, convidava os pequenos também para assistirem. Então, havia uma integração muito grande nesse aspecto; os pequenos faziam uma festa, convidavam o ginásio também para assistirem: as competições, por exemplo (...) Olha, de um modo geral os professores eram solidários, né; se tinha uma atividade, por exemplo, no primário e precisava de alguém apitar um jogo... aí havia disponibilidade, porque não dava para o professor de educação física sozinho, não conseguia e os professores da turma tinham outras atividades, então, a gente tinha que contribuir. (professora Maia das graças)

(...) A relação dos professores era intensa, porque, no meu caso, por exemplo, eu vivia com dois deles, né, na minha própria casa, do lado, no meu vizinho, eram a Gracinha e a Leda, né, que moravam do lado da minha casa, e os casados, muitas vezes recebiam a gente nas casas deles, porque eles tinham dózinha da gente, por que a gente era solteiro, então, era um contato muito próximo. A casa das meninas, que era a Gracinha, a Neuma, a ...uma outra professora que eu esqueci o nome dela, de Geografia, uma outra professora lá que dava aula no primário, a gente chamava de: casa das meninas. No fim de semana, a gente juntava lá para jogar baralho, jogar canastra e tal, passava a noite lá jogando canastra, batendo papo, ouvindo música, aí fazia café, fazia biscoitinho, então era muito gostoso... Então, quer dizer, convivía o dia inteiro na escola e convivía à noite ainda, ou dentro de casa, ou nas casas dos colegas, né, a gente morava com os próprios professores (...) essa relação com os professores contribuía, porque a gente conversava. Um exemplo, um aluno que deu trabalho para você dentro de uma sala, naquele dia você fala: - *Olha, o fulano, hoje, fez isso, isso e isso*. Então, você já chegava no outro dia sabendo o quê que aconteceu com aquela turma, o quê que aconteceu com aquele aluno. O fulano de tal, o pai dele adoeceu por isso ele está assim, e tal. Então, era uma troca ali, era quase um conselho de classe diário. E como a gente tinha muita relação de convivência, um com o outro, não tinha nenhum pé atrás, eu não tinha que esconder nada de ninguém, todo mundo me conhecia, então as pessoas eram muito mais próximas, era muito mais fácil de você lidar com elas. (professor Mauro)

(...) você poderia participar de outras atividades com os colegas (...) Então, muitas vezes, tinha alguns meninos que voltavam para a escola à tarde e eu ajudava a eles a fazerem o para casa. Aí tinha uma coisa de Geografia que eu não sabia, eu ia lá e perguntava para a Gracinha, a Gracinha me explicava, (risos), eu era intérprete, aí passava para eles o quê que era para fazer, né, às vezes eu pedia para uns professores que ficavam horário integral, por exemplo, o caso de Inglês que é mais difícil, então a gente pedia para a professora para poder trabalhar com o menino separadamente, ver a dificuldade, por exemplo, eu tinha meninos que tinham muita dificuldade em Português, né, aí a professora de Português me ensinava, por exemplo, como é que tinha que trabalhar com aquele menino no texto, com as palavras que ele errava, então foi bom que eu aprendi muita coisa. Então, escrever aquilo de vermelho, e parar naquelas palavras, então elas iam me orientando e eu orientava não só os meninos como orientava também os pais quando eu fazia a avaliação de cada aluno, junto com as famílias. (professora Neuma)

(...) acontecia alguma coisa, todo mundo estava ali para ajudar, você adoecia, eles te substituíam, aí depois você pagava no horário da aula dele, você dava aula para ele... então, era assim um negócio fantástico. Um professor assistia à aula do outro. Assistia do outro, participava, dava... falava:- *Olha, isso aí, você não está fazendo legal não, mostra assim, eu faço assim e assim e dá certo. Essa turma aqui, essa forma de trabalhar com eles não é legal, põe ele para trabalhar mais nisso, seja mais pró-ativo em relação à hora em que eles estão fazendo tarefa...* Então, a gente sempre ficava compartilhando ali formas diferentes de metodologias de ensino, sem saber (professor Mauro).

Havia, ainda, o suporte dado pela equipe do Brasil, conforme relata o professor Lúcio:

(...) recebíamos apoio, no início de seis em seis meses, depois de ano em ano, nós tínhamos uma visita de alguém do Pitágoras, ou da alta direção do Pitágoras, pra renovar esses laços, enfim, dar o apoio moral né, um suporte emocional inclusive, e esse sentimento, renovar o sentimento de pertencimento à organização, ou então eram pessoas da área mais técnica, coordenadores, supervisores, que vinham para ajudar na parte de treinamento de professores, etc. Então os vínculos com a organização eram mantidos dessa forma e por esses mecanismos(...)

Chegamos, então, ao quarto modelo de desenvolvimento profissional de Garcia (1999), que se refere aos treinos, aos cursos de formação, etc. No contexto da experiência relatada pelos professores, associamos o modelo anterior a este quarto, uma vez que os cursos eram proporcionados pela escola e isso nós entendemos como parte da assistência técnica oferecida aos professores e que contribuía para o desenvolvimento desses docentes.

(...) a reciclagem de professores era feita de vez em quando nas visitas técnicas, periódicas, na convivência de um com outro, essa troca de informações, acabava que um aprendia extraordinariamente com o outro, naturalmente, como havia um tempo de convivência entre os professores fora do tempo normal de aulas, o que acontecia, quer dizer, todos os professores eram contratados por tempo integral, (professor Lúcio)

(...)ia muita gente, várias vezes, pessoas do Brasil indo ministrar cursos, orientações para fazer é.. a gente sempre estava em contato com a escola no Brasil, a coisa era capaz de caminhar,né, inclusive, você viu ali uma carta, minha colega mandando algumas orientações sobre o Harley, de uma palestra que tinham feito no Pitágoras aqui, no Brasil (...).(professora Maria das Graças)

Como podemos observar, além do contexto de relações e da interação constante entre todos os atores da comunidade escolar, analisados por nós no item anterior, outros fatos e circunstâncias do dia-a-dia dos professores no acampamento facilitavam seu desenvolvimento profissional, tornando a atividade docente mais gratificante do que no Brasil, apesar das adversidades advindas das

dificuldades de viver em um país estranho, longe dos entes queridos e sem o mesmo conforto daqui.

Entre esses fatos destacamos:

- O número de alunos em sala de aula, que permitia aos professores um atendimento mais individualizado e o desenvolvimento de experiências mais significantes, no sentido de ajudar no desenvolvimento de todos os alunos.
- O sentimento de colaboração e compreensão entre os professores que, vivendo a mesma situação profissional, onde todos tinham dificuldades e facilidades e não existia a concorrência, a troca era constante e o desenvolvimento profissional era construído coletivamente, no dia-a-dia.

5.4.2 E a guerra?

De um modo geral, os professores afirmaram que se acostumaram com a Guerra, inclusive porque não podiam transparecer aos alunos que estavam com medo. Apenas no início, quando chegaram do Brasil, é que ficaram chocados e até assustados com a movimentação de guerra.

Aí a gente fazia aquela cara de paisagem, então, o quê que acontece, um dia um menino me perguntou: - *Neuma, você sabe que o país está em guerra?* Porque a gente ficava tão assim... que ele achava que ela nem sabe que o país está em guerra, que não é possível. Aí, eu lembro que, nos primeiros dias, as pessoas ficaram tão amedrontadas e o pessoal do colégio, as minhas amigas, quase todo mundo, morava em casas próximas umas das outras (...) eu comia cada noite uma caixa de bombom e eu falava: - Ah meu Deus, se essa guerra demorar muito, eu estou perdida porque eu ficava tão aflita que de noite era a hora que eu podia relaxar, que eu comia de biscoito cada noite e falava: - *Nossa Senhora, essa guerra não pode continuar não!* (...) Aí acostumei, né, a gente acostuma. (professora Neuma)

(...) porque quando passava um avião rasante, lá, vocês saíam, todo mundo correndo da sala de aula (risos) e, os pequenos, principalmente, desenhavam sempre coisas de guerra e aquela coisa também da gente receber comunicado de Bagdá, que “preparássemos as malas, mas os alunos não podiam ficar sabendo disso”. Então, a gente ficava numa tensão incrível, porque não podia comunicar com os alunos, os dirigentes maiores lá sabiam, as famílias, mas as crianças não podiam ficar sabendo, né. Então, a gente trabalhava com uma certa tensão, mala pronta para sair(...) Ah! Depois a gente começou a se acostumar (risos). Você já ouviu falar que a gente acostuma com o sapato apertado? Pois é. Depois a gente falava, ah! Na hora que vier essas notícias: Que que isso? O pessoal está exagerando. Que coisa! E, na realidade, nunca aconteceu nada assim tão grave. (professora Maria das Graças)

(...) A única preocupação (...) foi quando eu cheguei no Iraque, eu vi muito soldado armado, metralhadora, aquele povo todo armado no meio da rua, coisa que você não vê no Brasil e em outros países da Europa, então, você não vê isso, conclusão: você assusta. E depois, esse caminhão cheio de mortos, da guerra, isso também me assustou e é... a outra coisa que a gente vê lá é a movimentação de guerra, muitos caminhões, muitos comboios de gasolina de carro, metralhadoras e, de vez em quando, aqueles mísseis que passavam pela cabeça da gente lá (risos), só. (professor Mauro)

Apesar da insegurança, os professores sentiam-se relativamente tranquilos por saberem que havia planos de fuga para o caso de uma situação mais grave

É, isso dava segurança, porque você sabia que, apesar de você estar lá em guerra, você sabia que a Mendes Jr. tinha estrutura para retirar a gente de lá, se fosse necessário, né. (professora Maria das Graças)

5.4.3 Um balanço da experiência no Iraque e o retorno ao Brasil

Conforme vimos no item anterior, os professores contornaram de forma positiva duas situações delicadas, dado o contexto no qual estavam inseridos: o posicionamento dos professores perante a comunidade do acampamento e a demarcação da escola enquanto espaço democrático. Vimos que a escola e seus profissionais não só foram reconhecidos, como recebidos com muito afeto.

Percebemos, então, que a compreensão do papel do professor se deu de maneira positiva, porque relacionou-se o seu profissionalismo com todos os

contextos que definiram a sua prática educativa, conforme afirma Sacristán (1992): a prática institucional, prática organizacional, práticas didáticas, enfim, todas as práticas que exercem influência nas atividades dos professores.

Ainda segundo Sacristán, citado por Nóvoa (1992), a profissionalidade docente é um processo dinâmico, em permanente elaboração e deve ser analisado em função do momento histórico concreto, devendo, assim, ser contextualizado.

Nessa linha de pensamento, verificamos que a profissionalidade dos professores em questão foi cercada por cuidados por parte das instituições envolvidas e o resultado, quando esse envolvimento ocorre é, segundo Nóvoa (1991), um momento decisivo de afirmação da escola e do professor. Tanto a escola quanto os seus profissionais têm o reconhecimento por parte da comunidade. E, nessa experiência docente, que também pode ser chamada de formação em serviço, acontece a valorização do docente, conforme vimos, e, paralelamente o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, conforme constatamos no capítulo anterior e foi destacado pelos professores em vários momentos de suas narrativas:

(...) Eu acho que a coisa mais revolucionária que poderia ter acontecido na minha vida, foi essa experiência de eu ter vivido e trabalhado no Iraque. Isso foi o maior presente que Deus poderia me dar, para tudo, sabe. Me preparou para as outras dificuldades que eu ia ter pela vida, me deu muita maturidade existencial, sabe, me ensinou a conviver comigo mesma, me ensinou a aprender a ser sozinha com alegria, me ensinou tudo!. Para a escola, me ensinou de tudo, como trabalhar com o aluno, como lidar (...) (professora Neuma)

A escola lá me ajudou muito, cresci lá, aprendi muito lá, porque eles queriam o mesmo que a gente (...) (professora Maria das Graças)

(...) trouxe novas formas de aulas (...) O Iraque foi, realmente, um grande aprendizado...eu aprendi muito lá, aprendi a ensinar diferente (...) e também cresci como pessoa.(...) aprendi com muito aluno. Muito aluno me ensinou a dar aula, muito aluno me ensinou a ver a Matemática de forma diferente, entendeu (...) Então, assim, a didática e a metodologia eu aprendi muito e muitas delas foram incorporadas aqui no Brasil, (professor Mauro)

Finalizamos, então, este item com os professores reconhecidos como tal pela comunidade do acampamento e conscientes do aprendizado pelo qual passaram, pessoal e profissionalmente.

Percebemos que os professores falavam da experiência no Iraque com muita saudade, o que foi confirmado com o relato deles, ao afirmarem que:

(...) Ai, só voltaria (silêncio). Nossa, eu tenho um ...só que agora é impossível, né do jeito que está lá. Mas se tivesse uma obra...Voltaria, voltaria, .. consegui... me ajudou demais. (professora Maria das Graças)

(...) depois de três meses que eu estava aqui, no Brasil, fiquei doido para voltar para o Iraque(...) Voltaria tranquilamente (professor Mauro)

(...) eu sempre tive vontade de voltar para o Iraque (Professora Neuma)

Entendemos, então, as dificuldades que esses professores encontraram para se adaptarem novamente ao Brasil e o gosto que desenvolveram pelo Iraque. Apesar de retornarem à sua terra, não encontraram aqui as condições e o ambiente pedagógico que tinham lá! Apesar de estarem conscientes de que essa situação era normal, sentiam grandes dificuldades e não conseguiam se adaptar.

(...) Acho que o grande choque é esse, de você não poder ter a mesma qualidade de relacionamento que você tem num ambiente mais restrito. O choque que vem é da impossibilidade, você percebe a impossibilidade de você atuar da mesmíssima forma como você atuava antes, você não tem como fazer isso aqui. Os tempos são muito mais corridos, você não é dono do tempo, você tem uma quantidade muito maior de solicitações, de demandas para atender, locais de escolas diferentes, deslocamento, etc. (professor Lúcio)

Eu levei mais de um ano para colocar o pé no Brasil.. Quando eu voltei para o Pitágoras, o Pitágoras que eu tinha deixado era um e o Pitágoras agora era outro, aí eu vou te falar, eu senti assim, que Deus tinha me levado para o paraíso e me trouxe para o inferno (risos). Era isso que eu sentia. Ao entrar numa sala de aula, eu falava: *-Nossa, eu não vou dar conta de dar aula nunca mais! Como é que eu vou dar conta de aprender o nome desses meninos todos?* Eu achava que era impossível, Ana. *Como que eu vou dar conta de aprender o nome desses meninos todos, como é que eu vou saber as dificuldades dos meus alunos, eu não vou dar conta disso!* Tanto que você vê, logo depois, eu perdi o emprego. Em 92, eu saí, porque aí, eu ficava o tempo todo cobrando do Pitágoras, o Pitágoras adotar aqui o que o Pitágoras fazia no Iraque, mas a realidade

era outra, você está entendendo, então eu virei uma coisa horrorosa, porque eu questionava o tempo todo, porque aí eu já tinha conhecido uma outra realidade da educação. (...) Aí foi muito difícil. Foi a coisa mais difícil que teve foi a readaptação, aí depois, com o tempo, aí você vai aprendendo, você vai... mas o Iraque é sempre a paixão da minha vida. (professora Neuma)

(...) Eu queria voltar, aí quando eu voltei, depois de três meses que eu estava aqui, fiquei doido para voltar para o Iraque e gastei quase dois anos para desligar do Iraque. Só para você ter uma idéia, lá no Iraque, eu gastei três meses para desligar do Brasil, e aqui no Brasil gastei quase dois anos para desligar do Iraque. Eu, hoje, lembro do Iraque com... olha, eu fico tão triste quando eu vejo essas guerras lá, essa destruição, você não imagina! Não imagina!. Lugares que eu passei, que eu fico vendo assim, muitas vezes passa, né, Mosul, por exemplo, ainda ontem bombardearam Ramadi, Ramadi... então, quando você vê essas coisas, você fala: - *Nossa, eu estive aí, estão destruindo...* Aí me dá mais raiva de americano(...) (professor Mauro)

(...) sou apaixonada com o Iraque, sou apaixonada com o Sadam; e fico danada da vida, mandei, eu e Neuma mandamos, algumas vezes, comunicados para a embaixada, tem aí, depois eu vou procurar para você, é... carta da embaixada para a gente, convidando a gente para ir em festa lá na embaixada porque... contra os EUA. Então, a gente se manifestava mesmo! Então, dessa vez não manifestamos, porque a embaixada foi para as cucuias, aí, né, então ficou difícil. (professora Maria das Graças)

Percebemos, no depoimento dos professores, algumas críticas à estrutura de aulas do Brasil, e que acaba por prejudicar o trabalho do professor:

(...) Quando você volta ao Brasil, você tem um choque, que é o do professor que dá aulas de cinquenta minutos, às vezes em vários lugares, correm de um lugar para o outro, não têm nenhum envolvimento... nenhum vínculo com a organização e com o próprio aluno muitas vezes, não é!? Então, quer dizer, ele não vive a vida da escola, quer dizer, ele não sabe das dificuldades da escola, ele não sabe... ele também não quer saber e não pode saber e não... a mecânica é outra... não tem tempo... não é, ele não tem tempo pra saber. E isso faz uma enorme diferença, porque aí, o professor acaba sendo um ministrador de aula, não é, quer dizer, aquele técnico vem, coloca sua competência à disposição, mas o tempo acabou e vamos embora. (professor Lúcio)

(...) É uma das coisas que eu tive mais dificuldade aqui, é porque lá no Iraque eu trabalhava com alunos de 5ª série, até o 3º ano do 2º grau, então tinha que dar conta de toda essa seqüência que, por um lado é complicado, mas por outro facilita até, né, porque é uma seqüência que você vai trabalhar. Aqui, no Brasil, você, normalmente, só fica com uma série, (...) então há uma fragmentação, ao lado de um horário pequeno, ao contrário do Iraque, porque lá você ficava o dia inteiro na escola e para a escola (professora Maria das Graças)

Nós, professores, ficávamos o dia inteiro na escola e os alunos também, então isso era muito rico para ambos, todo mundo se dedicava (...) (professor Mauro)

Eu acho que, em termo de ser professora, o Iraque era o ideal: você ganhar um salário, um salário bom, que te dá direito de você fazer as

coisas que você sonha e uma possibilidade de você não ficar dividida, de você trabalhar só em um lugar, estar ali o tempo todo para poder produzir, para poder criar, para poder fazer as atividades, se dedicando. (professora Neuma)

De um modo geral, percebemos um sentimento de gratidão dos professores pela oportunidade que tiveram de ter essa experiência. Esse sentimento pode ser demonstrado no relato da professora Neuma:

Gente, gratidão é uma coisa que eu acho que a gente tem que ter com as pessoas, eu sou muito grata a esse homem, por ele ter tido essa idéia de fazer uma obra lá e levar brasileiro e a gente ter tido a oportunidade de conhecer tanta coisa e viver tanta experiência interessante, de se enriquecer profissionalmente, culturalmente, que é um investimento na sua profissão também, né, você ter aquela experiência de conhecer aquilo tudo. (professora Neuma)

6 - QUANDO O PESQUISADOR É TAMBÉM ATOR DA PESQUISA: O OLHAR DA EX-ALUNA SOBRE A ESCOLA NO CANTEIRO DE OBRAS E SOBRE SEUS PROFESSORES⁵⁰.

Conforme relatamos nas notas introdutórias, este trabalho foi motivado por pela experiência discente da pesquisadora no acampamento investigado. Entretanto, na análise dos dados, buscamos trabalhar os depoimentos dos professores de forma objetiva, sem manifestar as opiniões e sentimentos da pesquisadora, enquanto ator da pesquisa que, no acampamento compartilhou com os professores dos momentos aqui relatados. Considerando a importância de sua percepção, apresentamos a seguir, o seu olhar de ex-aluna sobre a experiência aqui analisada.

Desenvolver essa pesquisa, antes de ser uma realização profissional, significou uma realização pessoal. Conforme relatei no início deste trabalho, sempre morei em acampamentos, pois meu pai, baiano, sempre trabalhou em obras pelo Brasil e minha mãe, alagoana, o acompanhava em todos os lugares, mesmo quando isso significava iniciar uma viagem de ônibus, depois passar para trem, barcos e aviões, pois algumas dessas obras se situavam em lugares distantes, muitas vezes sem estradas, tendo os rios como meio de acesso, como era o caso da Amazônia, Pará e Amapá, etc, há mais de vinte anos atrás⁵¹.

⁵⁰ Neste capítulo, optamos por utilizar a primeira pessoa do singular por se tratar de uma experiência pessoal da pesquisadora., onde não caberia a 1ª pessoa do plural utilizada em todo o texto.

⁵¹ Meu pai, apesar de aposentado, continua trabalhando em obras pelo Brasil, em uma empresa de médio porte, e sempre que posso vou visitá-lo. Digo isso para registrar que, nas visitas que lhe faço, percebi que uma nova estrutura de acampamento foi idealizada para dar suporte às obras. Para começar, as empresas já não deslocam uma massa de funcionários e respectivos familiares; elas deslocam um mínimo de funcionários e praticamente sem famílias. Apenas um ou outro funcionário é que opta por levar a família. Em seguida, as empresas aproveitam a estrutura de cidades próximas ao local da obra e alugam casas já prontas para servirem de república, alojamentos, escritórios, cantinas e de residências para os funcionários que levarem a família (essa condição continua dependendo do nível funcional). Dessa forma, a empresa aproveita também a estrutura da cidade no que se refere às escolas, hospitais, lazer. Ao final da obra, basta

Meus pais, na sua simplicidade, não se incomodavam de ficar longe dos grandes centros urbanos e a única exigência que faziam era que o acampamento dispusesse de um hospital (o que não me impediu de pegar malária em Macapá), e de uma escola para os seus filhos (2 piauienses, 2 macapaenses e 1 paraense). E, justiça seja feita: sempre havia um hospital, mesmo que precário e uma escolinha.

De modo geral, as escolas eram o centro das vidas no acampamento e, como tal, localizavam-se em ponto estratégico e funcionavam em horário integral, tal qual a escola descrita nesta pesquisa.

Penso que, por ter passado tanto tempo em escolas e por elas serem o centro das nossas vidas na infância e adolescência, hoje sou professora. Assim como a maioria dos professores entrevistados, a lembrança dos meus antigos mestres nos reporta aos professores do ensino fundamental e médio. A professora Neuma, por exemplo, me influenciou demais na opção pela docência. Era sabido lá em casa, que eu queria ser professoras igual à Neuma.

Quando chegamos no Iraque, eu e minha família, início de 1981, tínhamos acabado de morar, por três anos, na Mauritânia (África), também em um acampamento da Construtora Mendes Junior, cuja escola era o Colégio Pitágoras. Dessa forma, diferente dos professores entrevistados, o processo de adaptação fora do Brasil foi mais ameno. Os maiores estranhamentos ficaram por conta da guerra e pelo fato de ter que estudar aos sábados e domingos.

A rotina hierarquizada de um acampamento inserido em um canteiro de obras me era familiar. Conhecia o sistema de identificação funcional “chapa”, que

encerrar os contratos de locação dos imóveis e a questão escolar é resolvida entre os pais e a escola local, não havendo nenhuma interferência por parte da empresa. Acredito que essa alteração na logística dos acampamentos sucedeu em função dos altos custos, necessários para a instalação e manutenção de acampamentos nos moldes antigos.

substituí a moeda, sabia que o acesso às dependências do acampamento se dava em função do grau de escolarização dos funcionários e não me importava com o fato de não ter uma rede de televisão no ar 24 horas⁵².

Assim como os professores, eu morava perto da escola. O fato de morar ao lado da escola foi motivo de estranhamento quando voltamos para o Brasil, onde o acesso à escola só era possível de carro, ônibus ou metrô.

Outro aspecto importante era a estrutura da escola. Pelo fato de estudar em horário integral, tinha sala permanente, onde deixava os materiais que não estava utilizando, sem medo de alguém pegar, uma vez que todos os alunos recebiam todo o material: livros, cadernos, material de uso pessoal e uniforme.

As salas de aula possuíam um número reduzido de alunos, em torno de dez. Houve ocasião que esse número chegou a mais ou menos quinze e a turma foi dividida em duas. A minha irmã, por exemplo, fez a sétima série sozinha, era ela e a professora. Assim, como estava acostumada a estudar em turmas pequenas desde a 3ª série do ensino fundamental, senti um choque ao entrar numa sala do 2º ano do ensino médio com 50 alunos, quando retornei ao Brasil⁵³. A primeira sensação que tive foi similar ao sentimento dos professores entrevistados, quando do seu retorno para o Brasil. No caso deles, a questão era: *Como é que eu vou ensinar para essa quantidade de pessoas; como vou conseguir guardar o nome de todos eles?* No meu caso foi: *Meu Deus! Como é que eu vou aprender*

⁵² Assim como na Mauritània, no Iraque o circuito de televisão era interno do acampamento. O pessoal do Brasil encaminhava, via malote, as fitas e elas eram passadas repetidas vezes numa programação que começava, geralmente às 18 horas e se encerrava por volta das 22 horas. Essa programação era composta, normalmente, por um desenho, um noticiário (já ultrapassado) e um seriado ou uma novela compactada. No fim de semana (no Iraque, às sextas-feiras) acrescia-se um filme.

⁵³ Por problemas de saúde com a minha avó materna, voltamos para o Brasil antes do final do ano letivo, ou seja, finalizei o 2º ano do ensino médio aqui, no Brasil. Como o Colégio Pitágoras ficava muito longe da nossa casa, estudamos em uma escola da rede particular de ensino de Belo Horizonte, mais próxima.

alguma coisa com esse tanto de gente dentro de sala? E confesso: não foi fácil. Todos nós, eu e meus irmãos, ficamos um pouco perdidos, um deles, inclusive, foi reprovado pois, segundo ele, não conseguia se concentrar nas aulas com as conversas paralelas.

Percebi, então, que no acampamento tínhamos o que poderíamos chamar de aula particular: direcionada para as nossas dificuldades, personalizada. Era comum ouvirmos comentários como este: *Anacélia, já que você não está com dificuldade nesta parte da matéria, ajuda o fulano de tal nesses aspectos....* Ou: *Fulano, ajuda a Anacélia nas funções trigonométricas, porque ela está com muitas dúvidas..* O que quero dizer com esses exemplos, é que os professores sabiam exatamente quais eram as nossas dificuldades e afinidades e promoviam um trabalho de grupo muito positivo, tornando o ambiente da sala de aula harmonioso e propício para o aprendizado. Havia, ainda, os encontros com os pais, por exemplo, no supermercado, onde o professor ficava à vontade para fazer comentários do tipo: *D. Nicinha, a Anacélia está precisando estudar mais a matemática....* ou: *a Anacélia foi bem na prova....*

Ou seja, havia muita parceria e proximidade no relacionamento entre os professores, os alunos e os familiares. Levava lanche para os professores, mesmo quando já estava no ensino médio. Isso era uma prática comum entre nós, assim como levar bombons, brigadeiros... Aliás, adorávamos comemorar os aniversários dos colegas, dos professores e funcionários do Colégio. Sentíamos que os professores gostavam e se emocionavam com a festa surpresa, os bilhetes, a sala enfeitada e os presentes, bastante simples pois, como o país estava em guerra, não eram permitidas saídas do acampamento, a não ser por necessidade premente e comprovada.

Outros momentos agradáveis aconteciam em função de eventos, datas comemorativas e gincanas promovidas pela escola. Todo mundo se envolvia e participava. Estranhei quando cheguei aqui e não senti envolvimento nem participação da minha turma com desfile de 7 de setembro, festa junina, teatros, etc. No acampamento, até um trabalho de maquete era motivo de estarmos todos juntos, planejando, desenvolvendo as tarefas que, por sua vez, eram distribuídas de acordo com a capacidade do aluno ou do grupo, não ficando ninguém sobrecarregado ou desocupado. É claro que, nesse ambiente de convívio tão intenso, tensões e conflitos eram correntes, mas rapidamente superados também por causa dessa intensidade.

De modo geral, gostava de todos os professores e, além de ficar o dia inteiro com eles na escola, à noite ainda ia visitá-los em suas casas ou nos encontrávamos no clube para nos divertirmos, ouvirmos músicas, etc. Contava ainda com excursões, onde sempre os responsáveis para acompanharem eram professores voluntários, mesmo quando não era atividade da escola. Hoje, percebo que a relação professor-aluno era muito saudável e edificada na base da confiança e respeito pois, caso contrário, como se justificaria um professor, fora do seu horário de serviço, se oferecer como responsável por um bando de adolescentes em excursão por um país em guerra?

Os professores eram, então, tidos como verdadeiras autoridades no acampamento. Bastava falar que o responsável era um professor para as mães liberarem seus filhos para os passeios, mesmo conscientes dos perigos da guerra. E nós, alunos, sentíamos inteira confiança e segurança por ter um professor ao nosso lado. Além da segurança que nos passavam, procuravam ser

peessoas bastante justas, não discriminando⁵⁴ nem permitindo que ninguém discriminasse alguém por qualquer motivo.

Nesse ambiente, o aprendizado acontecia sem maiores sobressaltos.

Fazendo um balanço geral, pelo menos no que se refere à minha família, essa escola, de canteiro de obra, foi decisiva na nossa formação. Meus pais têm orgulho de terem os cinco filhos com curso superior e bem encaminhados profissionalmente. Particularmente, posso dizer que sou um reflexo de toda essa experiência. Graduada em Administração, optei pela gestão de escolas e pela profissão docente, tendo como modelos professoras que tive nos acampamentos e buscando estabelecer com meus alunos um relacionamento mais próximo e humano, como aquele que tive lá.

⁵⁴ Só para lembrar, o ambiente de obra é extremamente hierarquizado e polarizado, colocando de um lado os engenheiros e demais graduados e de outro, os funcionários não graduados. Meu pai, por exemplo, exercia, nessa época, a função de encarregado de lubrificação e não tinha graduação. Entretanto, nunca percebi qualquer comportamento diferente por causa dessa condição funcional.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos, neste momento, o caráter exploratório e descritivo desta pesquisa, o que justifica esse capítulo não receber o título de conclusão. Estamos cientes da existência de variáveis que completariam essa investigação e não foram contempladas neste trabalho por não serem o objeto de estudo, mas que complementaríamos essa pesquisa, como por exemplo, um estudo dos alunos e das famílias que vivenciaram essa experiência, junto com os professores. É nosso desejo a continuidade desta investigação, com a participação de todos esses atores. Contudo, o estudo nos apontou para questões bastante inerentes à profissão docente.

Uma situação bastante evidenciada nos depoimentos se refere à questão do gênero. Para as duas professoras, Neuma e Maria das Graças, foi tranqüila a escolha do magistério como primeira opção de profissão. No caso da professora Neuma, com forte influência da família e dos mestres da escola básica. Já a professora Maria das Graças foi influenciada pelo curso de Magistério que fez na sua cidade e por amigas. Os professores Lúcio e Mauro optaram, primeiramente, pelas profissões liberais tradicionais: Engenharia e Medicina, respectivamente. Somente num segundo momento optaram pelo Magistério, enquanto profissão.

Percebemos a forte impressão deixada pelos mestres da escola básica e a pouca ou nenhuma influência (com exceção do professor Mauro) dos professores da graduação. É interessante ressaltar a crítica que o professor Lúcio fez aos professores universitários, quando confundem autonomia com espontaneísmo e comprometem seriamente o ensino e, quando isso ocorre em um curso de

formação como o curso de Pedagogia da UFMG, que era o caso, as consequências para a formação de docentes são drásticas.

Uma situação consensual nos relatos, se refere à questão financeira: todos viam no magistério uma fonte de renda, ou seja, uma alternativa para as dificuldades financeiras. A pesquisa também forneceu indícios de que, na década de 70, a escola da rede particular já se mostrava mais atraente que a escola da rede pública, no que se refere a salário. É fato que todos os quatro professores sempre tiveram que trabalhar, no mínimo uma jornada dupla, para conseguirem se manter de forma digna.

Outro ponto comum a todos os professores entrevistados é que a aprendizagem profissional começou muito antes da entrada no curso superior. Percebemos uma vinculação desse fato com a questão financeira. Esse fato é importante e esclarecedor quando pensamos na perspectiva da aprendizagem pela experiência, reforçando a idéia da "formação em serviço" e mostrando que a entrada na profissão docente não se dá num processo linear.

Pois bem, chegou a hora de decidir a ida para o Iraque, e o que mais pesou na decisão? Podemos afirmar que foi a proposta salarial, a possibilidade de viajar pelo mundo e o desafio – não necessariamente nesta ordem – ou seja, a oportunidade de realizar projetos pessoais e familiares.

Ao chegarem ao acampamento, os professores tiveram vários estranhamentos, que se transformaram em dificuldades de adaptação: a dificuldade de comunicação com os familiares no Brasil; a convivência com outros funcionários na divisão dos quartos no hotel; a rotina bastante burocratizada imposta pela dinâmica do canteiro de obras; a hierarquia funcional da Construtora Mendes Junior.

Já o ambiente escolar, bem diferente do Brasil, agradou aos professores. Segundo os depoimentos, a escola se apresentou como ideal: jornada de trabalho integral e em uma só escola, a localização da escola a poucos metros da residência dos professores; salário satisfatório, turmas bastante reduzidas; infraestrutura completa, material escolar padronizado e fornecido para todos os alunos pela Construtora; reconhecimento da comunidade.

Sacristán (2002), assim como Nóvoa (1991), alertam para o fato de a atividade dos professores ocorrer dentro de uma instituição e, por isso, estar condicionada ao contexto. Nesse sentido, Nóvoa (1991, p.28), afirma que “o estabelecimento de ensino tem que ser um contexto institucional estimulante para alunos, mas também para os professores”.

Esta pesquisa nos mostrou que, apesar de estarem em um país com aspectos inóspitos como o clima e o relevo desérticos, cultura e língua bastante diferentes e em guerra, esse contexto que chamaremos de macro, não interferiu nas atividades e desempenho dos professores. A pesquisa nos dá indícios que essas questões em nível macro foram minimizadas pelo micro ambiente da escola que, conforme já dissemos, se apresentou como modelo ideal de escola para os professores.

É fato que não temos aqui o depoimento dos alunos e familiares, mas na avaliação dos próprios professores, os mesmos aprovaram o seu desempenho alcançado junto aos alunos. Lembramos que os alunos chegavam de todas as partes do Brasil, com níveis de escolaridade, às vezes bastante comprometidos.

De um modo geral, as informações adquiridas nessa pesquisa, nos permitiram identificar o resultado positivo dos professores, alcançados através do empenho, compromisso e qualificação dos professores. Esse desempenho é

justificado, segundo eles, por terem horários livres (remunerados) na escola. Dessa forma, os professores tinham tempo para refletir, questionar, pensar em alternativas para ajudar cada aluno.

A pesquisa mostrou, ainda que, existindo um clima institucional favorável, como o que os professores encontraram no Iraque, o processo de desenvolvimento profissional, nos moldes da proposta de Garcia, ocorre quase que naturalmente:

- Há o desenvolvimento profissional autônomo, que ocorre quando o professor decide aprender por conta própria, como foi o caso da professora Neuma – professora de História - que aprendia o conteúdo dos outros professores, para ajudar os alunos com dificuldade.
- Há o desenvolvimento baseado na observação e supervisão, o que sugere que um colega assista o outro, permitindo, assim, uma discussão e reflexão das práticas docentes de forma coletiva, como foi colocado pelo professor Lúcio.
- Há o desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular, que ocorre quando os professores inovam ou adaptam um currículo, bem como elaboram processos de melhoria para a escola. A condição de escola única e com funcionamento integral, com professores com horários livres, contribuía para que os professores desenvolvessem projetos comuns (já trabalhavam de forma interdisciplinar, quando esse conceito ainda não era um dos pilares do ensino) envolvendo a escola e a comunidade.
- Há o desenvolvimento profissional através de treinamentos e cursos, que se refere às atividades de atualização que os professores realizavam sob a

orientação de pessoas capacitadas que vinham do Brasil para dar cursos, palestras e, que mesmo do Brasil, mantinham os professores atualizados, com as novidades do meio docente

- Há o desenvolvimento profissional através da investigação, que trata das investigações que surgem da própria prática pedagógica e têm características qualitativas. Quando o professor Mauro se perguntava porque o seu aluno não estava aprendendo, quais outras alternativas ele poderia utilizar para melhorar o desempenho daquele aluno, na realidade ele estava realizando uma reflexão sobre a sua ação.

Assim, podemos afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores está mais afeto ao contexto de relações em que se dá a experiência docente e às condições estruturais e sociais que lhes são oferecidas do que à situação sócio-econômico e cultural do país em que essa experiência ocorre.

No Iraque, nossos professores exerceram a docência em um ambiente inóspito, no meio do deserto, em um país em guerra e em uma estrutura hierarquizada de empresa. Nesse ambiente atendiam a alunos de diferentes regiões e experiências sociais e culturais. Entretanto, o contexto institucional em que exerceram a docência era propício a um bom trabalho pedagógico, a sua interação constante com os professores, alunos e suas famílias, e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional.

Já no Brasil, sua terra natal, onde não enfrentaram os problemas de guerra, a aridez desértica e o ambiente profissional de uma construtora, sua atuação docente e seu desenvolvimento profissional esbarravam em dificuldades relacionadas às condições estruturais e contextuais que dificultavam a troca e a busca do desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2 ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XI Encontro Nacional**: Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. Florianópolis, Santa Catarina, em agosto de 2002.
- ATTUCH, Leonardo. **Saddam, o amigo do Brasil: a história secreta da conexão Bagdá**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.
- BOLÍVAR, Antônio (dir.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Trad. Gilson Cardoso de Souza. Bauru, SP: Edusc, 2002.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. **Formando Cidadãos do mundo: os 30 anos do grupo Pitágoras**. São Paulo: Prêmio, 1997.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- CANDAU, Vera Maria (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- CASTRO, Gilda. **Professor submisso, aluno-cliente. Reflexos sobre a docência no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CASTRO, Magali de. **Formação de docentes da educação básica em nível superior: utopia ou avanço? Um estudo com professoras formadas no Instituto de Educação de Minas Gerais**. Salvador, ANPAE, em novembro de 2001.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORTESÃO, Luiza. **Ser Professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- FERREIRA, Rodolfo. **Entre o Sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 3 ed., 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GEMAQUE, Rosana Maria O. Profissão de professor: impasses e perspectivas. In: FRANCO C., KRAMER S. **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

KRAWCZYK, Nora. **A qualidade pública do movimento de docentes**. Revista da Educação Brasileira. Brasília: CRUB v.19, n.38, janeiro/julho 1997.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos S. B. (org.) **(Re)introduzindo a História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996, p.33-47

LIMA, Jorge M. Ávila de. **O papel do professor nas sociedades contemporâneas, Educação, sociedade e culturas**. Porto, Portugal: Afrontamento, nº 6, dezembro/1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLLEN, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1980.

MIGNOT, Ana Crystina Venâncio. Relíquias de uma professora: a singularidade de uma trajetória na trama de histórias. In: : FRANCO C., KRAMER S. **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p.39-59

LOURENCETTI, Gisela C., MIZUKAMI, Maria N. Dilemas professoras em práticas cotidianas. IN: MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. R. (org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos, SP: Edufscar, 2002.

NACIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemáticas. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

NACIMENTO, Maria das Graças. Um caminho para a transformação da escola. In: FRANCO C., KRAMER S. **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

NÓVOA, Antônio (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda., 3 ed., 1997.

NÓVOA, Antônio. Os professores e os contextos conceptuais de ensino. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2 ed., p. 82-86, 1995.

NÓVOA, Antônio O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2 ed., p. 13-34, 1995.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; CABRAL, Ana Carla F. Carvalhar. Curso Normal, locus de capacitação docente: garantia de uma formação de qualidade? **Anais do 1º Congresso Nacional de Formação de Professores**. Campo Largo, Paraná: 2003, p.72-81.

PEREIRA, Lígia Maria L. **Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias**. História Oral. Revista da Associação Brasileira de História Oral. nº3, p.117-127, junho/2000.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. . In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação** . Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 27 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002

REALI, A.M.M.R. & MIZUKAMI, M.G.N (orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed UFSCAR, 1996.

SACRISTÁN, J. S. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. In: MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. R. (org.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos, SP: Edufscar, 2002.

SACRISTÁN, J. S. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

SAVIANI, D. **Contribuição à elaboração da nova LDB, um início de conversa**, ANDE: Campinas, v.7,n.13,p.5-14,1998.

SAVIANI, D. Setenta anos do Manifesto e 20 anos de Escola e democracia: um balanço de uma polêmica. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.) **Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In BARBOSA, Raquel Lazzari L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

SOARES, J. **Oriente Médio: de Maomé à Guerra do Golfo**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRS, 1991.

SCHMIDT, Mário Furley. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

ANEXOS

PARTE 1: Modelos dos materiais usados na pesquisa

PARTE 2: Documentos e imagens do dia-a-dia da escola

PARTE 3: Legislação

PARTE 1: Modelos dos materiais usados na pesquisa

Anexo 1: Carta de apresentação

Anexo 2: Ficha preliminar

Anexo 3: Roteiro da entrevista

Anexo 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo 5: Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral

Anexo 6: Autorização do uso de imagem

Anexo 1: Carta de apresentação

Belo Horizonte, 2 de fevereiro de 2005

Prezado(a) professor(a),

Conforme conversamos por telefone, este questionário é parte integrante da pesquisa de minha dissertação de Mestrado em Educação, desenvolvida sob orientação da Prof^a Dr^a Magali de Castro, a ser defendida na PUC-Minas Gerais.

A dissertação, cujo título provisório é Profissão docente em diferentes espaços socioculturais – Trajetória de professores que exerceram a docência no Brasil e no Iraque, tem como objetivo geral “analisar os aspectos que interferem no desenvolvimento profissional de professores que exerceram a profissão docente em diferentes espaços socioculturais”.

Sua participação é fundamental para a realização do trabalho e suas informações serão utilizadas dentro do espírito científico, sendo assegurado o sigilo, preservado através de pseudônimo indicado por você. A participação consistirá em uma entrevista aberta, realizada em um ou dois encontros, em local e horário escolhidos por você. Nessa entrevista, você falará livremente sobre sua experiência docente nos dois espaços socioculturais: Brasil e Iraque.

Solicito sua colaboração no sentido de responder ao presente questionário. Estarei à sua disposição, nos endereços e telefones abaixo, para qualquer esclarecimento. Caso necessite de mais espaço para suas respostas, fique à vontade para utilizar o verso das folhas. Para facilitar a remessa do questionário, segue junto a esta correspondência, envelope endereçado e selado.

Agradecendo antecipadamente sua colaboração, subscrevo-me.

Atenciosamente,

Anacélia Santos Rocha

Av. Sebastião de Brito, nº 44, aptº 203
Bairro Dona Clara –cep 31 260 000 - Belo Horizonte – Minas Gerais
Telefones: (31) 3492-4407 - (31) 8843-1798
e-mail: anacélia_karol@ig.com.br

Anexo 2: Ficha preliminar

PUC MINAS – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**Linha de pesquisa: Profissão docente, constituição e memória****Mestranda: Anacélia Santos Rocha****Orientadora: Profª Dª Magali de Castro****Pesquisa: UMA ESCOLA BRASILEIRA EM UM ACAMPAMENTO NO IRAQUE:
O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM ESPAÇOS SOCIOCULTURAIS
DIFERENCIADOS****FICHA PRELIMINAR (a ser preenchida pelos professores)****1 - DADOS PESSOAIS**

- Nome : _____ estado civil: _____
- Endereço atual _____
Bairro _____ CEP _____ CIDADE/UF _____
- Telefones: _____
- E-mail: _____

2 - DADOS FAMILIARES

- Profissão do pai _____ Profissão da mãe _____
- Número de irmãos (se houver): _____
- Tem irmãos professores? () sim , quantos _____ () não
- Tem outros parentes professores? () sim () não
grau de parentesco _____

3 - VIDA ESCOLAR

- Instituição na qual cursou o ensino médio (ou o 2º grau) _____
- Curso médio realizado: _____ ano de conclusão _____
() científico
() normal
() técnico (especificar) _____
- Fez curso superior?
() sim () não
qual curso? _____
instituição _____
período: _____
- Fez curso de pós-graduação?

() sim () não
 qual(is) curso(s)? _____
 instituição(ões) _____
 período: _____

4 - VIDA PROFISSIONAL

- Trabalha atualmente em escola? () sim () não
- Em caso **afirmativo** especifique a função:
 () professor(a) () supervisor(a) () coordenador(a)
 disciplina _____
 série _____
 instituição _____
 () outra função na escola (especificar) _____
- () Outra profissão:
 função: _____
 ramo de atividade _____
- () aposentado(a)
 na função de professor(a) () sim () não

5 - EXPERIÊNCIA NO IRAQUE

- Como tomou conhecimento da vaga?
 () através de amigos () jornal () já trabalhava no Pitágoras
- Período que ficou lá: (mês/ano) de _____ a _____
- Foi com a família? () sim () não
- Foi uma decisão fácil de ser tomada? () sim () não
- Com relação à sua adaptação, foi :
 () fácil
 o que mais ajudou? _____

() difícil
 o que mais pesou? _____

- Em qual acampamento você ficou?
 () Express Way (38) () Ferrovia (215) () outro _____
- Além da docência, exerceu outra atividade educacional no Iraque? Qual?
 () Supervisão () Coordenação () Outra (especificar)

5 – DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Tem disponibilidade para participar da pesquisa? () sim () não

- Gostaria de usar um pseudônimo?
() sim (indicar o pseudônimo _____) () não
- Gostaria que os encontros (em princípio 2) fossem realizados em que endereço e horário? _____
- Gostaria de indicar um(a) colega(a) que também vivenciou esta experiência, no Iraque?
() sim () não
nome _____
telefone _____
- Possui algum tipo de material que gostaria de ceder à pesquisa?
() sim () não
() fotos
() plano de aula, ata de reuniões
() carta, bilhetes de alunos
() outros _____

Anexo 3: Roteiro da entrevista

PUC MINAS – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de pesquisa: Profissão docente, constituição e memória

Mestranda: Anacélia Santos Rocha

Orientadora: Profª Dª Magali de Castro

**Pesquisa: UMA ESCOLA BRASILEIRA EM UM ACAMPAMENTO NO IRAQUE:
O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM ESPAÇOS SOCIOCULTURAIS
DIFERENCIADOS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Em princípio as entrevistas versarão em torno das seguintes questões:

1- Vida escolar durante o ensino médio;

- Onde estudou;
- Principais dificuldades e facilidades encontradas para o estudo neste período;
- Lembranças que tem dos seus professores e colegas;
- Identificação com a docência;
- Fatores marcantes que influenciaram sua opção no vestibular.

2 - Relação com a profissão docente na trajetória familiar

- existência de professor na família;
- como a profissão docente era vista pelos familiares
- fatos da vida familiar que possam ter influenciado sua opção pela profissão docente

3 – Lembranças da graduação

- principais dificuldades encontradas para realizar o curso;
- fatos marcantes;
- influência de professores na construção da sua prática docente.

4 – Relação de acontecimentos que culminaram na contratação para lecionar no Iraque:

- já lecionava no Colégio Pitágoras;
- Como ficou sabendo da seleção
- Como foi o processo de seleção e a forma de contratação;
- Como foi tomada a decisão de partir (individual, familiares...)
- Situação da profissão docente aqui no Brasil, neste período;
- O que mais estimulou sua participação nesta experiência.

5 – Relação de informações recebidas acerca do funcionamento do Colégio no Iraque:

- Estrutura da escola;
- Projeto pedagógico;
- Perfil do grupo social que lá estava;
- Informações gerais (habitação, infra-estrutura do acampamento, etc.);
- Informações acerca do país.

6 – Chegada ao Iraque e impressões iniciais

- Impressões sobre a cidade, o acampamento e a escola;
- Principais estranhamentos;
- Fatos marcantes no processo de adaptação.

7 – Exercício da docência no Brasil e no Iraque

A – Aspectos gerais

- Formas e vias de acesso ao Colégio;
- Jornada de trabalho (horário de aulas, outras atividades)
- Instalações físicas da escola (salas de aula, biblioteca, sala dos professores...

B - Relação com os professores:

- Tempo e grau de conhecimento dos colegas brasileiros;
- Relacionamento entre os professores nos ambientes do Colégio e fora dele;
- Contato com algum desses colegas, atualmente, e por que;

C – Relação com os alunos:

- Média de alunos por sala de aula e percepção sobre a composição da sala;
- Distribuição de aulas por turma;
- Problemas e dificuldades de aprendizagem apresentados pelos alunos;
- Problemas de disciplinas em sala de aula;
- Alternativas para o enfrentamento desses problemas

D – Relação com a administração da escola:

- Relação com a direção e com a coordenação (situação pessoal e dos professores, em geral;
- Disponibilidade e participação nas reuniões e atividades do Colégio;

- Frequência das reuniões;
- Participação de membros da comunidade nas atividades da escola (pais e/ou responsáveis pela Empresa Mendes Júnior);
- Interferência externas nas atividades do Colégio (empresa ou outros órgãos);
- Orientação e acompanhamento do sistema Pitágoras;
- Processo de avaliação dos professores, pelo Sistema;
- Interação com outras unidades do Pitágoras.

E – Prática docente

- Recursos utilizados nas aulas e disponibilidade de material para professores e alunos;
- Preparação das aulas (se o tempo estava incluído na sua jornada diária de trabalho);
- Processo de avaliação de alunos.

F – Relação com a comunidade:

- Relação entre professores e pais de alunos;
- Tipo de relação, reflexos na atividade docente;
- Atividades conjuntas entre escola e comunidade(festas, bailes, gincanas,etc);
- Percepção da comunidade sobre os professores;
- Percepção pessoal sobre a comunidade.

8 – Problemas sócio-econômicos e políticos da comunidade, no Brasil e no Iraque, e sua interferência na dinâmica da escola:

- Estrutura familiar e sócio- econômica e cultural dos alunos;
- Questões relativas a classe social, etnias, religiões, etc.;
- Questões de repetência, abandono e fracasso escolar;
- Fatos sociais, políticos e econômicos do país.

9 – Influências da sua experiência no Iraque em sua prática docente no Brasil:

- Comentário sobre fatos ou aspectos da experiência que mais marcaram e influenciaram na prática pedagógica atual;
- Retorno ao Brasil: impressões iniciais, estranhamentos e processo de readaptação.

Anexo 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS
GERAISPró-reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****N.º Registro CEP:****Título do Projeto:**UMA ESCOLA BRASILEIRA EM UM ACAMPAMENTO NO IRAQUE: O
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM ESPAÇOS SOCIOCULTURAIS
DIFERENCIADOS**1) Introdução**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *“Profissão docente em espaços socioculturais diferenciados – Percepções de professores que exerceram a docência no Brasil e no Iraque.*

Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa.

Você foi selecionado(a) por sua experiência docente no Iraque, especificamente no acampamento da rodovia Expressway (km 38), na década de 80.

Sua colaboração é de grande importância para a realização do estudo proposto. Entretanto, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

É preciso entender os detalhes de sua participação e dar o seu consentimento **livre e esclarecido** por escrito.

2) Objetivo

O objetivo deste estudo é analisar os aspectos que interferem no desenvolvimento profissional de professores que exerceram a profissão docente, em diferentes espaços socioculturais.

3) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo você será solicitado a dar entrevistas à Professora Anacélia Santos Rocha sobre sua trajetória de estudante e de professor (a) nos canteiros de obra no Iraque, recordando-se de situações vividas lá, tais como a escola, sua estrutura, a docência, o acampamento, estranhamentos, relação com os professores, alunos e familiares, etc.

Os encontros serão previamente marcados e você poderá escolher o local e o horário para cada entrevista. Nenhum encontro será superior a duas horas e você poderá interrompê-lo no momento em que desejar.

Sua entrevista será gravada, transcrita e organizada pela professora Anacélia Santos Rocha. Será feito um Depoimento identificado por um pseudônimo escolhido por você, caso ache necessário. Você terá acesso às informações prestadas antes de sua publicação.

4) Riscos e desconfortos

A professora responsável pela pesquisa tomará todas as providências, no sentido de minimizar qualquer desconforto que possa ser causado em virtude de sua participação na pesquisa. Em princípio, falar da própria trajetória não implica em riscos ou desconfortos, a não ser o fato de tornar públicos fatos e acontecimentos de natureza particular. Para garantir sua privacidade e para que o sigilo seja mantido, sua entrevista será identificada por um pseudônimo escolhido por você, se assim desejar.

5) Benefícios

- ✓ A participação na pesquisa não acarretará gastos para você, sendo totalmente gratuita. Após a organização dos depoimentos, você receberá um volume contendo sua entrevista original e editada, para que guarde sua história de lembrança.
- ✓ Sua contribuição será da maior importância para o desvendamento da profissão docente através do tempo, identificando os aspectos que influenciaram no desenvolvimento profissional de professores que trabalharam em diferentes espaços: Brasil e Iraque. Com os resultados dessa pesquisa, estaremos contribuindo para enriquecer os estudos sobre a profissão docente e para desvendar algumas questões acerca de quem é o professor, de como ele constrói sua identidade profissional e sua profissionalidade.

6) Caráter Confidencial dos Registros

Você não será identificado, se assim desejar, quando suas informações forem utilizadas para estudos de natureza científica. Nesse caso, seu depoimento será identificado pelo pseudônimo escolhido por você e registrado na Autorização de Uso de Depoimento Oral.

7) Participação

Sua participação nesta pesquisa consistirá na concessão de entrevistas à Professora Anacelia Santos Rocha, conforme explicitado no item 3 deste documento.

8) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da Professora Anacélia Santos Rocha, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Professora Anacélia Santos Rocha

A. Sebastião de Brito, 44 ap. 203 Bairro Dona Clara

CEP- 31.260.000 – Belo Horizonte, Minas Gerais.

Fone: (31) 3492-4407 ou 8843-1798

9) Declaração de consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre os procedimentos de pesquisa . Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Pesquisadora: Anacélia Santos Rocha

Data

(Serão feitas **DUAS VIAS** deste termo para cada professora entrevistada: uma será entregue à professora e a outra será arquivada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas).

Anexo 5: Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral

Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral

Pelo presente documento, eu,....., brasileira, solteira, professora, residente e domiciliada em n....., Bairro, declaro ceder à Professora Anacélia Santos Rocha, brasileira, casada, residente e domiciliada em Belo Horizonte, Minas Gerais, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG, situado à Av. Dom José Gaspar, 500, bairro Coração Eucarístico, Belo Horizonte, Minas Gerais, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à mesma, no mês de 2005, num total aproximado de 2 horas gravadas.

A referida professora fica constantemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos.

Belo Horizonte, de de 2005

Anexo 6: Autorização do uso de imagens

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS

Pelo presente documento, eu,....., brasileira, solteira, profissão, residente e domiciliada em Belo Horizonte, na rua....., nº, Bairro, autorizo a Pesquisadora Anacélia Santos Rocha, brasileira, casada, residente e domiciliada em Belo Horizonte, Minas Gerais, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG, situado à Av. Dom José Gaspar, 500⁵⁵, bairro Coração Eucarístico, Belo Horizonte, Minas Gerais, a utilizar, em publicação científica, as fotos e documentos que cedi à mesma, por ocasião das entrevistas para a pesquisa “Profissão docente em diferentes espaços socioculturais – percepções de professores que exerceram a docência no Brasil e no Iraque”

Belo Horizonte, de

⁵⁵ Na época, o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, funcionava na Av. Dom José Gaspar. Atualmente, funciona na Av. Itaú, n. 500, B. Dom Cabral, no prédio Emáus, 3º andar.

Parte 2: Documentos e imagens do dia-a-dia da escola

Anexo 7: Calendário escolar definido pela Construtora

Anexo 8: Distribuição dos pontos

Anexo 9: alunos em excursão pelo deserto

Anexo 10: Alunos e professores em excursão à Babilônia

Anexo 11: Preparação para a comemoração do dia das mães

Anexo 12: Comemoração da Páscoa

Anexo 13: Desfile do dia 7 de setembro

Anexo 14: Reunião de pais

Anexo 15: Esboço do horário de atendimento à família

Anexo 16: Convite para a reciclagem de matemática

Anexo 17: Programação para a comemoração dos 19 anos do Colégio Pitágoras

Anexo 18: Planejamento do Curso de Férias

Anexo 19: Informações sobre o Cometa Harley

Anexo 20: Formatura dos alunos do 1º grau

Anexo 7: Calendário escolar definido pela Construtora

	MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY		NUMERO	CSQ-019															
	NATUREZA DO DOCUMENTO		DATA	PAGINA															
	COMUNICACAO		06.04.82	1 DE 1															
ASSUNTO																			
CALENDARIO ESCOLAR DE 1982																			
VISANDO CRIAR FLEXIBILIDADE PARA A PROGRAMACAO DE FERIAS DE FUNCIONARIOS QUE TEM DEPENDENTES EM IDADE ESCOLAR, COMUNICAMOS O CALENDARIO PARA O ANO LETIVO DE 1982, NAS UNIDADES ESCOLARES DO IRAQUE.																			
PRIMEIRO SEMESTRE -----																			
<table> <tr> <td>TERMINO</td> <td>17.06.82</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1A. RECUPERACAO</td> <td>20.06.82</td> <td>A</td> <td>03.07.82</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2A. RECUPERACAO</td> <td>21.08.82</td> <td>A</td> <td>02.09.82</td> <td></td> </tr> </table>					TERMINO	17.06.82				1A. RECUPERACAO	20.06.82	A	03.07.82		2A. RECUPERACAO	21.08.82	A	02.09.82	
TERMINO	17.06.82																		
1A. RECUPERACAO	20.06.82	A	03.07.82																
2A. RECUPERACAO	21.08.82	A	02.09.82																
SEGUNDO SEMESTRE -----																			
<table> <tr> <td>INICIO</td> <td>04.09.82</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>TERMINO</td> <td>22.12.82</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>RECUPERACAO FINAL</td> <td>27.12.82</td> <td>A</td> <td>18.01.83</td> <td></td> </tr> </table>					INICIO	04.09.82				TERMINO	22.12.82				RECUPERACAO FINAL	27.12.82	A	18.01.83	
INICIO	04.09.82																		
TERMINO	22.12.82																		
RECUPERACAO FINAL	27.12.82	A	18.01.83																
INFORMAMOS QUE SERAO REALIZADOS NOS PERIODOS QUE COINCIDEM COM AS RECUPERACOES, CURSOS DE ARTES, APRECIACAO MUSICAL E NATACAO PARA OS ALUNOS QUE NAO NECESSITAREM DE RECUPERACAO NO MEIO DO ANO.																			
PARA OS ALUNOS DOS CURSOS MATERNAL E PRE-ESCOLAR, SERAO DESENVOLVIDOS TAMBEM CURSOS DE FERIAS NAQUELES PERIODOS.																			
ORIGINAL ASSINADO POR																			
JOSE MARIA PESSOA DUARTE SUPERINTENDENTE GERAL DE ADMINISTRACAO NO IRAQUE																			
P. 399																			

FONTE: Documento cedido pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005

Anexo 8: Distribuição dos pontos

COLÉGIO PITÁGORAS - IRAQUE - EV

ANO LETIVO DE 1985

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Total de pontos distribuídos no ano: 100		
Mínimo para aprovação: 60		
	Valor	Média
1ª Etapa	20	12
2ª Etapa	25	15
Total do		
1º Semestre	45	27
Alunos abaixo de 27		
↓ Recuperação		
3ª Etapa	25	15
4ª Etapa	30	18
Total do		
Ano	100	60
Alunos abaixo de 60		
↓ Recuperação		

RECUPERAÇÃO FINAL
DISTRIBUEM-SE 100 PONTOS. O RESULTADO SERÁ A MÉDIA PONDERADA ENTRE OS PONTOS OBTIDOS AO LONGO DO ANO (PERÍODO 1) E OS OBTIDOS NA RECUPERAÇÃO (PERÍODO 3).

Serviço de Orientação Educacional

Horários de Atendimento

Prof. Neuma

Sábado: 14:00 às 17:40

Domingo: 8:00 às 12:30

Segunda: 14:00 às 16:50

Quarta: 8:00 às 12:30
14:00 às 18:30

Quinta: 9:40 às 12:40

FONTE: Documento cedido pela professora Neuma, na entrevista do dia 28 de julho de 2005.

Anexo 9 : alunos em excursão pelo deserto



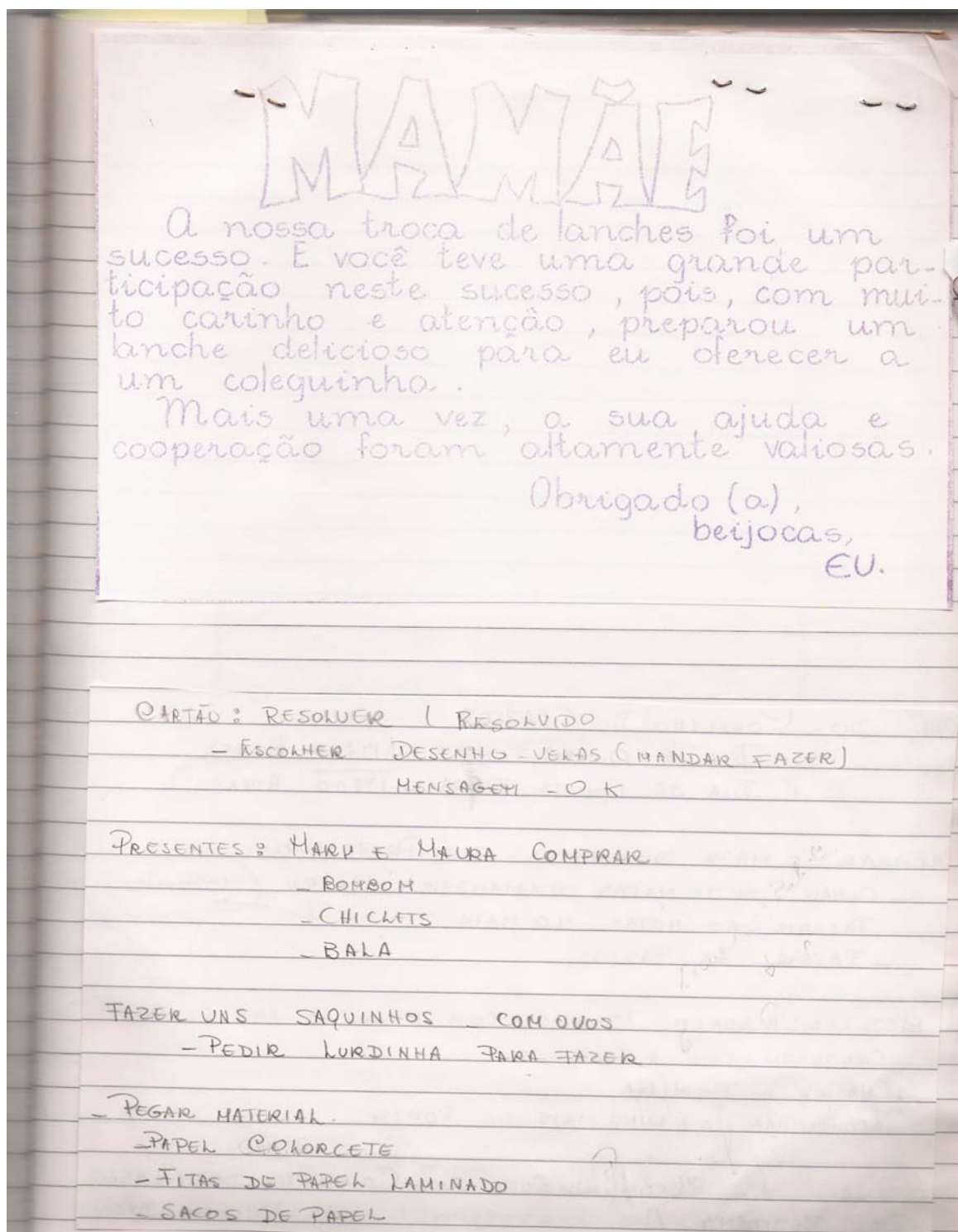
FONTE: Fotografia cedida pela professora Neuma, na entrevista do dia 28 de julho de 2005.

Anexo 10: Alunos e professores em excursão à Babilônia



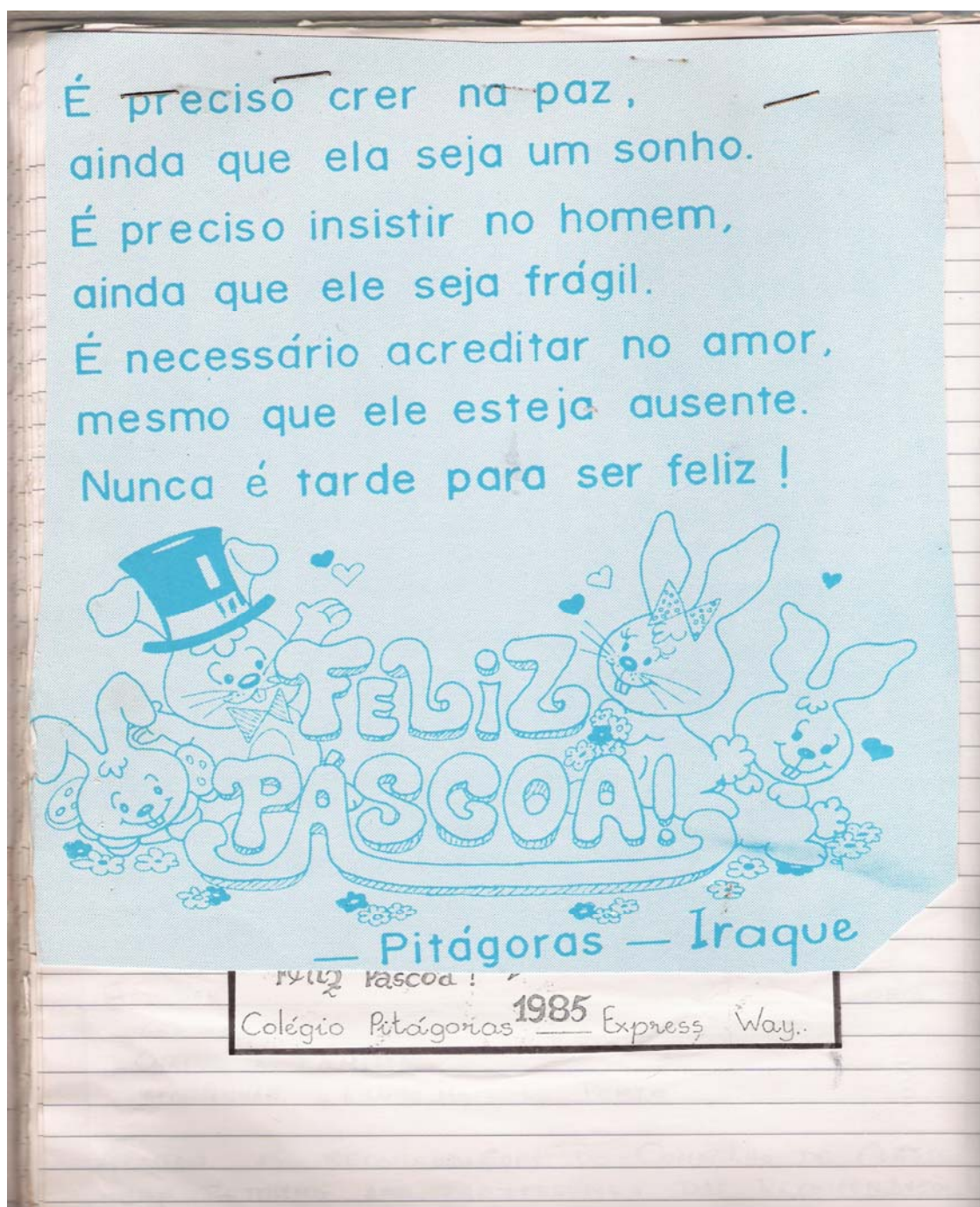
FONTE: Fotografia cedidas pela professora Neuma, na entrevista do dia 28 de julho de 2005

Anexo 11: Preparação para a comemoração do dia das mães



FONTE: Documento cedido pela professora Neuma, na entrevista do dia 28 de julho de 2005.

Anexo 12: Comemoração da Páscoa



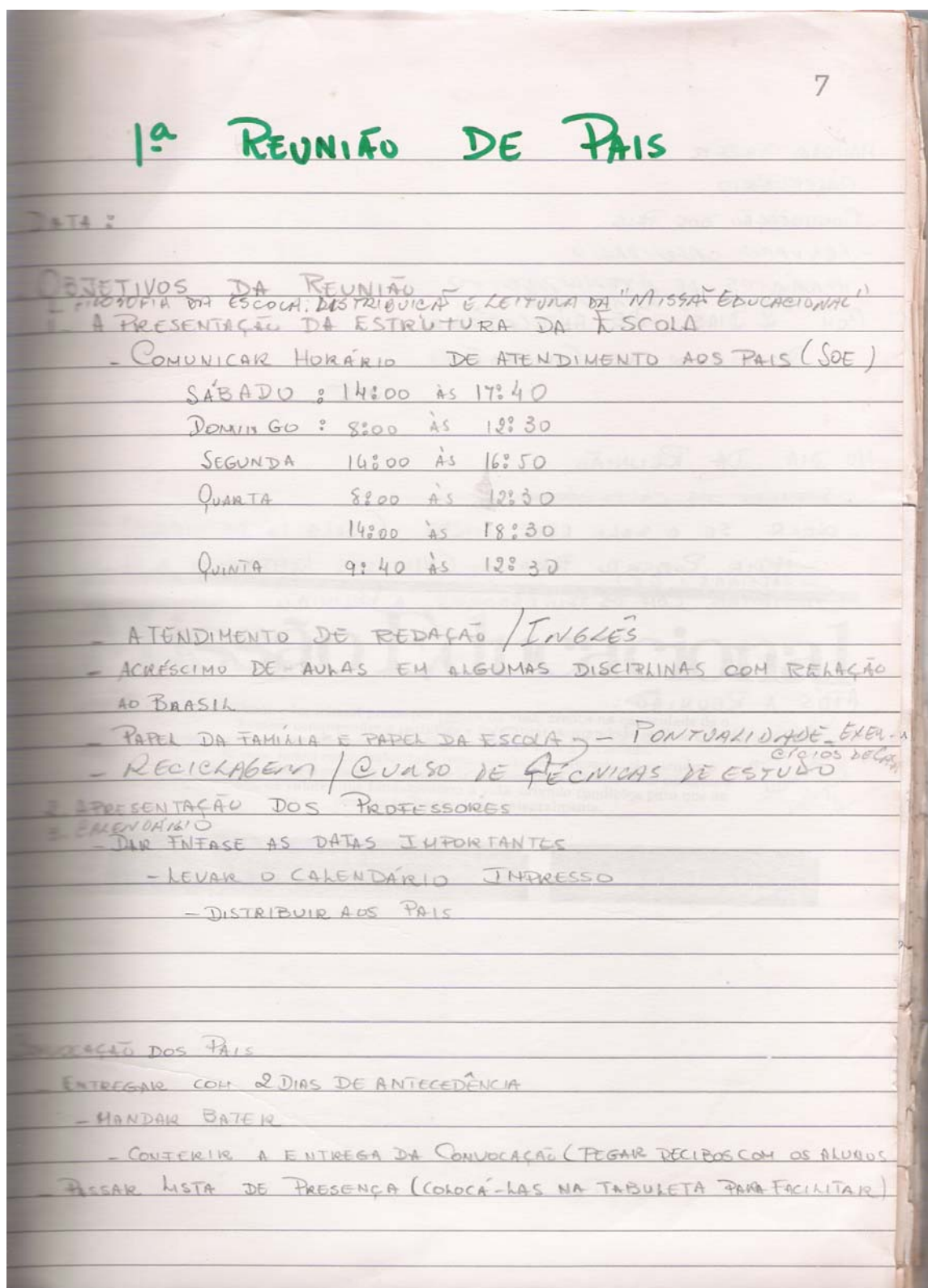
FONTE: Documento cedido pela professora Neuma, na entrevista do dia 28 de julho de 2005.

Anexo 13: Desfile do dia 7 de setembro



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora

Anexo 14: Esboço da reunião de pais



FONTE: Documento cedido pela professora Neuma, na entrevista do dia 28 de julho de 2005

Anexo 15: Esboço do horário de atendimento às famílias

37

HORÁRIO DE ATENDIMENTO PARA AS FAMÍLIAS

4-6-85		
16:00 Luc. Diácia	GABRIELA - LUCIANA	O.K. OK
16:30 - Dine	Marin Donizette	O.K
17:00 Nivalda	Lucinda - Fred	O.K
17:30 - Dinara	William	—
17:45 - Teresa	Vivian - Claudio	—
18:00 - Miriam	Alexandre - Debora	—
18:30 Josefa	Alberto - Alcione - Alcioneide	O.K
18:45 Sara	Ana Paula - Arthur	O.K
5-6-85		
9:00 - Rosaria	Rosana	
9:30 - Lúcia	Josiana - Andreia	
11:30 - Lucinda	Andreia - Andreia - Ana Celia	O.K
12:00 - D Ruth	Ronny - Giza	—
16:00 - Lizete	Fabio - Anderson	O.K
16:15 - Zuleide	Felminida	O.K
16:30 - Catija	Alvaro - Assisza	—
16:45 - Das Dons	Josiana - Simone	O.K
17:00 - Vaulda	Juliano	O.K
17:30 - Amélia	Esteban	O.K
18:00 - Lúcia	Cipriano	O.K
18:30 - Francis	José - Goretty	
6-6-85		
9:00 - Josefa		
9:30 - Dinara	O.K	
11:30 - Miriam	O.K	
8-6-85		
	RUTH - O.K	
	Francis	

Horário de atendimento da mãe da pesquisadora

FONTE: Documento cedido pela professora Neuma, na entrevista do dia 28 de julho de 2005

Anexo 16: Convite para a reciclagem de matemática

COLÉGIO PITÁGORAS = IRAQUE = LW

Srs. Pais,

Informamos que seu (sua) filho (a) _____
_____ está convidado a participar de uma reciclagem de pré-
requisitos, em Matemática, a se realizar no horário abaixo especificados:

Domingo, de 14:50 às 15:40
4ª feira, de 16:50 às 18:30

O Curso começará no dia 21/04 e durará 3 semanas para os alunos de
7ª e 8ª séries e 5 semanas para os alunos de 1ª e 2ª séries.

Atenciosamente,

A Diretoria

Estou ciente da reciclagem em Matemática que será oferecida pelo
colégio.

Data: ____/____/____

Assinatura

Responsável por: _____

Anexo 17: Programação para a comemoração dos 19 anos do Colégio Pitágoras

COLÉGIO PITÁGORAS - IRAQUE - EW

Prezados Pais e Mães,

No próximo dia 26, 6ª feira, a partir das 9:00 hs, o Pitágoras vai comemorar seu 19º aniversário. Para isto faremos uma grande festa.

O programa será o seguinte:

9:00 : Abertura (pátio do colégio)

9:30 : Gincaninha - 1ª e 2ª séries - (Clube Diamante Negro)

9:45 : Basquetinho - 3ª e 4ª séries - (Clube Diamante Negro)

10:00 : Handball Feminino - Ginásio/Científico - (Clube Diamante Negro)

10:15 : Handball Masculino - Ginásio/Científico - (Clube Diamante Negro)

10:30 : Torneio de Futebol de Salão entre 4 times formados por pais de alunos do pré-escolar, primário, ginásio/científico e professores (Clube Diamante Negro)

11:30 : Torneio de Vôlei entre 4 times formados por mães de alunos do pré-escolar, primário, ginásio/científico e professoras (Quadra do Colégio)

12:30 : Atividade de confraternização (pátio do colégio)

Para que possamos organizar as equipes, solicitamos, por favor, preencher e devolver urgente o canhoto anexo. Os componentes dos times serão sorteados, na presença de representantes dos alunos, e informados a vocês posteriormente.

Ainda que não participando diretamente dos jogos, sua presença é fundamental, pois ficaríamos muito felizes em poder reunir toda a comunidade Pitágoras naquele dia.

Até lá,

Luiz F. Fonseca - Diretor

Pai (Nome: _____) Mãe (Nome: _____)

_____ Posso participar dos jogos _____ Posso participar dos jogos

_____ Não posso participar dos jogos _____ Não posso participar dos jogos

Aluno: _____ Série: _____

FONTE: Documento cedido pela professora Neuma, na entrevista do dia 28 de julho de 2005

Anexo 18: Planejamento para o Curso de Férias

CURSO DE FÉRIAS - (PERÍODO: 04/05 à 17/06)

Dia 11/05		Dia 12/05		Dia 15/05		Dia 16/05		Dia 17/05	
Terça - feira		Quarta - feira		Sábado		Domingo		Segunda - feira	
Artes	Nat.	Artes	Nat.			Artes	Nat.	Artes	Nat.
Ensino geral - Peãozódromo	09:00 às 10:00		09:30 às 10:30	FESTA JUNINA		09:00 às 10:00	09:30 às 10:00	09:00 às 10:00	09:00 às 10:00
	1ª/2ª S		1ª P			1ª/2ª S	1ª P	GIN	1ª/2ª S
	10:00 às 11:00		10:00 às 10:30			10:00 às 11:00	10:00 às 10:30	10:00 às 11:00	10:00 às 11:00
	3ª/4ª S		2ª P			3ª/4ª S	2ª P	3ª/4ª S	GIN
	11:00 às 12:00		10:30 às 11:00			11:00 às 12:00	10:30 às 11:00	11:00 às 12:00	11:00 às 12:00
	GIN		2ª P			GIN	2ª P	1ª/2ª S	3ª/4ª S
			11:00 às 12:00	FESTA JUNINA			11:00 às 12:00		
			3ª/4ª S					1ª/2ª S	
							15:30 às 16:00		
							MAT I		
							16:00 às 16:30		
							MAT II		
							16:30 às 17:00		

FONTE: Documento cedido pela professora Neuma, na entrevista do dia 28 de julho de 2005

Anexo 19: Informações sobre o Cometa Halley

Mama.
10/9/85

graciosa a Regina coordenadora de finca fez ontem uma
palestra sobre o cometa, vai passar por algumas observações
caso você queira: passar para os seus alunos.

núcleo - bola gelada de rochas e água com espessura de 5km e uma
cabideira ou coma com 150.000 km. A cauda tem 80.000.000 km mas
só pode ser observada quando o cometa aproxima-se do Sol.

O núcleo solar ou radiação eletro magnética é que permite a
formação da cauda, que se forma sempre ao contrário do movimento.

Ele já apareceu 228 vezes. No ano de 834 passou a 6.000.000 km da
Terra e formou no horizonte um rasto de 90° na abóboda. Agora
vai passar a uma distância de 63.000.000 km.

Período de Translação - 76 anos
" " Rotação - 10 horas e 18'

massa de 10^{13} Kg. (Halley)
 10^{24} Kg (Terra), ou seja, a Terra é 100.000.000.000 vezes mais que o cometa

densidade (núcleo + cabideira) 1g/cm^3 = densidade da água.

Órbita elíptica



Enquanto os planetas movimentam-se
de W para E, este movimento se dá
e para W, vai passar entre Mercú-
rio e Vênus e em sua órbita não
vai do Sistema Solar.

Velocidade próxima do Sol. 200.000 Km/h. (Periélio)
distante do Sol. 3.200 Km/h. (Afélio)

Observação - Nellan dia para o HN - 24 de Novembro
" " " " H5 - 11 de Abril/86 - Vai deixar uma cauda de
aproximadamente 40 luas de diâmetro

Fonte: Comunicação fornecida pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005

Anexo 20: Formatura dos alunos do 1º grau



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora

Parte 3 – Legislação

Anexo 21: Parecer MEC/SEPS n. 07/79: autorização de funcionamento de escola no exterior.

Anexo 22: Parecer CEE n. 412/79: examina consulta da “Mendes Junior International Company”, sobre instalação de escola na República do Iraque

Anexo 23: a) Ofício EW 253 – Ramadi, 23 de novembro de 1981: solicita a autorização do governo do Iraque para instalar uma unidade escolar na Expressway;

b) Autorização do governo do Iraque para a instalação da unidade escolar

Anexo 24: Ofício SGH 022/81, de 10/12/1981: Construtora informa da instalação de escola na Expressway

Anexo 25: Contrato de Assistência Técnica que entre si fazem Mendes Jr. International Company e Sistema Pitágoras de Ensino Sociedade Ltda.

Anexo 26: Parecer CEE n. 375/82: examina comunicação feita pela Mendes Junior International Company, de instalação de escola do Sistema Pitágoras de Ensino

Anexo 27: Ofício DRH 024/83, 06/09/1983: solicita a extensão do reconhecimento ao 2º grau

Anexo 28: Parecer CEE n. 445/84: manifesta-se sobre a instalação de mais uma escola de 2º grau pela Mendes Junior International Company no Iraque

Anexo 29: Ofício DHR 017/87, 17/12/1987: encaminha relatório anual contendo informações sobre alterações no corpo docente, técnico e administrativo

Anexo 30: Ofício DHR 008/1988, 24/03/1988: comunica a desativação de todas as unidades escolares instaladas no Iraque

Anexo 21: Parecer MEC/SEPS n. 07/79

BIBLIOTECA DO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus

23
Mendes

5.2
-
PARECER/SEPS/COLENE/Nº 07/79
Processo nº 233.153/79
Interessado: Diretor do Colégio Pitágoras
Assunto: Funcionamento de Escola no Exterior

I. Histórico

O Diretor do Colégio Pitágoras, com sede em Belo Horizonte, Minas Gerais, dirige-se a esta Secretaria, solicitando pronunciamento sobre o funcionamento de extensão do Colégio na República do Iraque, com a finalidade exclusiva de atender aos dependentes de brasileiros empregados na firma nacional Mendes Júnior Internacional Company que exerce atividades naquele país.

II. Apreciação

A firma Mendes Júnior firmou contrato com o Colégio Pitágoras, para implantar e operar unidades de ensino em nível de 1º e 2º graus, destinados à formação escolar dos dependentes dos seus funcionários transferidos para o Iraque.

Por sua vez, o Colégio compromete-se a obedecer, "rigorosamente, às disposições da legislação brasileira de ensino, especialmente na parte referente aos currículos, de modo a permitir a continuidade regular dos estudos dos seus alunos".

A matéria já foi exaustivamente estudada e definida pelo Conselho Federal de Educação através dos Pareceres nºs. 6.668/78 (in Documenta nº 215, pág. 23) e 636/79, asseverando que há congêneres no próprio Iraque, pela Braspetro, e pela empresa de Construções e Comércio Camargo Correa S.A. com o Centro Interinstitucional Venezuelano-Brasileiro S.A., na Venezuela.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL



O Parecer nº 6.668/78-CFE expressa: "As escolas criadas, exclusivamente, para atender a filhos de funcionários brasileiros transferidos para outros países, devem obedecer às disposições da legislação brasileira de ensino, em vigor, isto é, devem seguir o que preceitua a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, para os ensinos de 1º e 2º graus e a jurisprudência firmada pelo Conselho Federal de Educação para esses graus de ensino".

A tal preceito compromete-se o Colégio a cumprir literalmente.

Quanto à continuidade de estudos, diz este Parecer: "Deste modo, nenhuma dificuldade existirá na continuidade regular dos estudos, quer quando saem do Brasil, quer quando do seu retorno".

Cabe, apenas, à empresa empregadora "solicitar ao órgão competente, do país estrangeiro, autorização para funcionamento de escola com currículo brasileiro, justificando o pedido", o que se supõe já ter ocorrido.

Mesmo que o currículo desenvolvido pelo Colégio, no exterior, não correspondesse literalmente ao preconizado no Brasil, a continuidade de estudos está assegurada pelo princípio de aproveitamento de estudos, feitas, tão-somente, as adaptações necessárias, se for o caso.

Não cabendo ao Ministério da Educação e Cultura autorizar o funcionamento de escolas no exterior, pode ocorrer, no entanto, uma certa fiscalização ou inspeção por parte do sistema de ensino a que se jurisdiciona o Colégio Pitágoras, para maior segurança do que se postula.

De outro lado, diz o Parecer nº 636/79- CFE:

"A similitude de estudos feitos, no exterior, por filhos de empregados brasileiros com paradigmas nacionais é, certamente, uma aspiração desejável e altamente útil à futura continuidade de seus cursos no Brasil. Representará, porém, uma regalia ou concessão, própria da competência administrativa das autoridades do país em que tiver sede o estabelecimento de ensino".

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

III. Conclusão:

Em face do exposto, conclui-se:

1. Nada impede o funcionamento do Colégio Pitágoras no exterior, nos termos em que foi proposto, desde que reconhecido ou autorizado pelo sistema de ensino de origem.
2. Há conveniência de inspeção por parte do sistema de ensino a que o Colégio esteja jurisdicionado.
3. Louve-se, estimule-se e encoraje-se a atitude do Colégio Pitágoras e da Mendes Júnior em contribuir com mais essa parcela na educação brasileira.

Este o parecer, salvo melhor juízo.

Brasília, 17 de julho de 1979.

Raimundo Nonato da Silva
 Raimundo Nonato da Silva
 Assessor DAS 102.1
 Coordenador de Legislação
 e Normas de Ensino - SEPS/MEC.

De acordo.
Comunique-se ao interessado.
 23/7/79
Al Dias

Márcia Abigail Corneio Dias
 Subeta da Secretária de Ensino de 1.º e 2.º Grãos



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

10

PARECER Nº 412 /79

Aprovado em 06.11.79

Processo nº 6916-B

SECRETARIA DO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Examina consulta da "Mendes Júnior International Company", sobre instalação de escola na República do Iraque.

1 - Histórico

1.1 - A "Mendes Júnior International Company", ingressou neste Órgão com pedido de orientação sobre providências a serem tomadas, de acordo com normas do Sistema Estadual de Ensino, para a instalação de uma escola de nível de 1º e 2º graus, na República do Iraque, através de contrato com o Sistema Pitágoras de Ensino Ltda., de modo a ter os estudos ali ministrados reconhecidos na volta dos alunos ao Brasil.

1.2 - O processo correspondente tomou o nº 6916, desmembrado em 6916-A, relativo ao 1º grau e 6916-B, referente ao 2º grau. Despachado pelo Senhor Presidente às câmaras próprias, em 06.09.79, o de nº 6911-B, veio às nossas mãos a 14.09.79, quando dele fizemo-nos relator.

2 - Mérito

2.1 - A firma brasileira "Mendes Júnior International Company" instalou filial na República do Iraque, onde desenvolve obras para a construção da ferrovia BAGHDAD-HSAIBAH e AL-ALIM-AKASHAT. Considerando a duração da obra e a necessidade de assistir convenientemente as famílias de brasileiros para lá deslocados, a citada Companhia decidiu instalar escolas, nos níveis do pré-escolar, do 1º e 2º graus, nos quilômetros 30 e 215 das obras em questão. Para tanto, celebrou contrato com o Sistema Pitágoras de Ensino Ltda., ao qual caberá a responsabilidade da assistência técnica às escolas a serem instaladas, para a frequência de filhos de brasileiros.

2.2 - Pelo contrato firmado entre a "Mendes Júnior International Company" e o Sistema Pitágoras de Ensino Ltda., caberão a este último, como CONTRATO, responsabilidades expressas da seguinte forma:

"Os serviços de assistência técnica objeto deste contrato serão de exclusiva responsabilidade do CONTRATO



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

-2-

DO e serão por ele implementados com estrita observância dos padrões técnicos, operacionais e legais vigentes no Brasil, comprometendo-se o CONTRATADO a empregar todos os recursos materiais e humanos para atingir com pleno êxito as metas estabelecidas e devidas.

O CONTRATADO garantirá, em função da assistência técnica sob a sua responsabilidade, um padrão de ensino e organização compatível com o existente nos melhores estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte- MG.

O CONTRATADO fornecerá, desde que lhe seja solicitado pela CONTRATANTE, a preço de custo, material de ensino ("Software" e "hardware") produzido pela Editora, Departamento de Desenho e pelo Setor de Teleducação do CONTRATADO.

.....
O CONTRATADO controlará a qualidade e o padrão de ensino e demais atividades pertinentes às unidades escolares referidas, no Iraque, através de inspeções a serem feitas, nas unidades escolares lá existentes, por diretor pertencente aos quadros do CONTRATADO, designado para tal fim."

2.3 - A situação de escolas como as que se planeja instalar no país mencionado, já foi esclarecida em três pareceres do Egrégio Conselho Federal de Educação. O primeiro - Parecer CFE nº 6668/78 - respondeu a consulta da Senhora Diretora Geral do Departamento de Ensino fundamental do Ministério de Educação e Cultura, tendo como Relatora a eminente Conselheira Maria Therezinha Tourinho Saraiva. Em síntese, as conclusões do Parecer foram as seguintes:

a) não cabe ao Ministério de Educação e Cultura autorizar o funcionamento de escola brasileira sediada em país estrangeiro;

b) é responsabilidade da entidade mantenedora de escola a ser instalada no exterior o requerimento da respectiva autorização de funcionamento dirigido às autoridades educacionais do país em que pretenda estabelecer-se;

c) quando do retorno dos alunos, o exame de situação escolar recairá sobre o currículo cumprido, quer tenha o desenvolvimento obedecido aos moldes brasileiros, quer tenha seguiu



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

-3-

do outras diretrizes; no primeiro caso, a continuidade dos estudos independe de quaisquer outras medidas e no segundo caso, haverá necessidade das adaptações que se fizerem indicadas.

2.4 - Ao examinar o Parecer de que trata o parágrafo 2.3, o Plenário do Conselho Federal de Educação, houve por bem submeter a questão ao estudo e pronunciamento da Câmara de Legislação e Normas, para complementação quanto aos aspectos de ordem jurídica. O Conselheiro Caio Tácito, encarregado de pronunciar-se a respeito, emitiu o Parecer CFE nº 363/79. No citado documento são tecidas considerações sobre a impossibilidade de prevalência da legislação brasileira de ensino - ou de qualquer outra ordem - em território estrangeiro, quaisquer que sejam as circunstâncias. Na hipótese em exame, foi lembrada a possibilidade de interferência do Governo Brasileiro, na promoção de gestões visando à facilitação de estabelecimento, em território de outros países, de escolas brasileiras, inclusive através de acordos culturais. A conclusão, entretanto, é que, sob o prisma do "direito constituído", a solução correta é a indicada no Parecer CFE nº 6668/78, já analisado.

2.5 - O terceiro pronunciamento do Conselho Federal de Educação está contido no Parecer nº 920/79 que se ocupa de "normas sobre inspeção de escola sediada no exterior". É, igualmente, da lavra do ilustre Conselheiro Caio Tácito, da Câmara de Legislação e Normas. A peça resultou de consulta dirigida ao Ministério de Educação e Cultura, pelo Senhor Diretor Presidente do Colégio Anglo-Americano, do Rio de Janeiro.

Em sua manifestação o Senhor Relator ratifica os termos dos Pareceres nºs 6668/78 e 636/79, reafirmando a sua recomendação referente à conveniência de gestões diplomáticas e assinatura de acordos culturais, capazes de facilitar a criação de escolas brasileiras no exterior, em regimes especiais. O Parecer deixa bem claro, no entanto, que não podendo as autoridades brasileiras autorizar o funcionamento de escolas em países estrangeiros, também não podem, obviamente, fixar normas para sua inspeção. Como recomendação final, lembra o eminente Relator que, enquanto não houver acordo cultural definidor da situação de escola em país estrangeiro, a correspondente entidade mantenedora caberá zelar pela qualidade do ensino ministrado fora do Brasil, com vistas ao futuro aproveitamento dos estudos feitos.

2.6 - A rigor, em relação às diretrizes contidas nos três pareceres trazidos à colação, nada poderia ser acrescentado. Neles está contida toda a orientação indispensável. Entretanto, compreende-se o zelo com que procuram conduzir-se, não somente a Enti-



idade Mantenedora das escolas a serem instaladas no Iraque - a "Mendes Júnior International Company" - como o Sistema Pitágoras de Ensino Ltda., contratado para oferecer direção técnica aos dois estabelecimentos. Certamente, pretendem as duas organizações precaverem-se com todas as cautelas capazes de assegurar, no retorno de seus alunos ao País, o pleno aproveitamento dos estudos realizados no Iraque. Isto, até mesmo tendo em conta a recomendação contida no Parecer CFE nº 920/79, a que acabamos de aludir, no qual a Entidade Mantenedora é concitada a "zelar pela qualidade do ensino ministrado fora do Brasil, com vistas ao futuro aproveitamento dos estudos feitos."

2.7 - De um modo bastante claro, a Resolução CEE nº 228/77 trata, do assunto no Capítulo V, "Do aproveitamento de estudos feitos no exterior". Evidentemente, tanto no que se refere ao 1º como ao 2º grau, as referidas normas são inteiramente aplicáveis à situação em exame. Vivemos um momento da vida nacional, em que se busca combater os excessos da burocracia. No caso os históricos escolares serão expedidos, certamente, já em Português, o que poupará a necessidade da tradução a que se refere a Resolução nº 228/77, em seu art. 31, parágrafo único, alínea "a". Ainda mais, os citados documentos, ao que sabemos, serão firmados por diretor e secretário brasileiros, com registro no órgão próprio do Ministério de Educação e Cultura, o que tornará, segundo o nosso entendimento, pelo menos nos limites do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, dispensável o reconhecimento das referidas firmas pelo Cônsul brasileiro naquele país, ainda de acordo com o mesmo dispositivo citado. No que tange aos currículos, serão observados, rigorosamente, os mesmos que norteiam as atividades do Colégio Pitágoras, desta Capital. Conseqüentemente, tudo concorrerá para a desnecessidade de futuras adaptações, seja quanto ao núcleo comum, seja no que tange aos mínimos de habilitação profissional.

2.8 - Para que não seja deixada qualquer dúvida sobre o rigoroso cumprimento do Plano Curricular a ser desenvolvido nos moldes do que oferece o Colégio Pitágoras, desta Capital, e para que possa ser constatada a constituição do corpo docente, técnico e administrativo das escolas indicadas, com total observância das normas vigentes na legislação própria, a Entidade Mantenedora manifesta-se particularmente interessada no acompanhamento dos trabalhos das Escolas em questão, por representante deste Órgão. Nesse sentido, assim se manifesta:



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

-5-

"Na oportunidade, queremos comunicar a V.Exa., que a nossa Empresa coloca à disposição desse Conselho os meios e facilidades que venham proporcionar uma fiscalização ou inspeção nos trabalhos desenvolvidos pelo Colégio Pitágoras naquele País, de modo a nos dar maior segurança e tranquilidade ao que postulamos."

Esta disposição da Entidade Mantenedora abre ao Conselho a possibilidade de ter assegurado o acompanhamento dos trabalhos escolares a serem desenvolvidos no Iraque. Não com a finalidade de fiscalizar ou inspecionar as duas escolas, o que seria intromissão indevida em assunto que diz respeito exclusivamente às autoridades educacionais iraquianas, mas com o objetivo de familiarizar este Colegiado com a peculiar situação, levando, aos citados estabelecimentos, por alguém entre seus membros, uma presença de estímulo e de orientação, aos educadores brasileiros destacados para atuarem naquele país, nas circunstâncias em foco e o endosso ao trabalho ali desenvolvido.

2.9 - Apesar da peculiaridade da situação, não vemos por que não possa este Conselho tranquilizar a Entidade Mantenedora, bem como o Sistema contratado para a operação das duas escolas, quanto à certeza do pleno aproveitamento dos estudos empreendidos pelos alunos que vierem a ser matriculados ali, quando de seu regresso ao País, pelo menos no que diga respeito ao sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. O apoio e o estímulo a atividades como a que a "Mendes Júnior" vem empreendendo é ^{portanto,} dever de todos e nosso, ^{portanto,} mais ainda. A um tempo, é o nome do Brasil que se projeta além-fronteiras - através da capacidade de nossos administradores, engenheiros, técnicos e operários - e é a canalização, para o País, de divisas tão urgentemente procuradas, para o equilíbrio de nossa balança de pagamentos, num momento tão importante da vida nacional.

2.10 - Como um mecanismo de ordem prática, entendemos ser perfeitamente possível, para os efeitos de transferência ou prosseguimento de estudos quando da volta dos alunos ao Brasil, considerá-los como havendo estudado em escola brasileira (dadas as características de que se revestirá o currículo a ser observado e o modo de operação das escolas), atribuída ao Sistema Pitágoras de Ensino, contratado para supervisionar aqueles estabelecimentos, a responsabilidade pela autenticidade dos históricos escolares a serem então expedidos. Afinal, trata-se de organização já reconhecida por este Colegiado como capaz de administrar escolas



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

-6-

com eficiência e ministrar ensino de forma própria. Para os fins de aproveitamento dos estudos realizados, o mecanismo de verificação bem poderá ser semelhante ao já adotado em outros momentos da atividade educacional no Estado, da figura da auto-inspeção, com relatórios periódicos dirigidos a este Colegiado, a cada ano de funcionamento. Assim, cada aluno que, ao regressar do Iraque, havendo cursado qualquer dos estabelecimentos em questão, apresentar histórico escolar firmado sob a responsabilidade do Sistema Pitágoras de Ensino, tê-lo-á imediatamente "havido por bom", para os efeitos de matrícula em outra escola do Sistema Estadual de Ensino ou para prosseguimento de estudos em grau subsequente. Qualquer outro tipo de exigência, no caso em questão, apenas produziria resultados de natureza meramente burocrática, sem qualquer alcance de ordem prática.

À guisa de esclarecimento, seria oportuno acrescentar que, mutatis mutandis, este mesmo Colegiado teve já a oportunidade de pronunciar-se em situação semelhante. Foi quando a Fiat do Brasil S/A dirigiu-se a este Conselho solicitando permissão para fazer funcionar na área em que se localiza, uma escola destinada a filhos de engenheiros e técnicos italianos, com permanência limitada em nosso País. O inspirado Parecer CEE nº 265/77, de autoria do eminente Conselheiro Samuel Rocha Barros concluiu por admitir o funcionamento de um "Liceu", segundo moldes italianos, observadas as condições enumeradas naquele documento. A principal das condições então estipuladas foi a de destinar-se o referido estabelecimento, exclusivamente, aos filhos de italianos que tivessem como objetivo o prosseguimento de estudos na Itália.

Gestões semelhantes já estão sendo desenvolvidas junto ao Governo do Iraque, com vistas à obtenção de autorização semelhante, à obtida pela Fiat, indispensável para que os estabelecimentos de que vimos nos ocupando possam funcionar, nas condições pretendidas. Para nossa orientação, torna-se necessário que nos seja remetida cópia dessa autorização do Governo Iraqueano, tão logo esteja ela disponível.

Repetimos, para evitar qualquer dúvida, que a autorização de funcionamento, no Iraque, é responsabilidade e competência exclusiva das autoridades educacionais daquele País. O que a "Mendes Júnior International Company" e o Sistema Pitágoras de Ensino buscam é, pura e simplesmente, assegurarem-se, desde agora que, obedecidas certas normas e observados certos requisitos, os estudos realizados por brasileiros e filhos de brasileiros no Iraque, enquanto durarem os trabalhos ali desenvolvi-



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

-7-
dos pela citada Companhia, serão imediatamente reconhecidos como válidos, no Brasil, para todos os efeitos legais. E isto parece-nos perfeitamente viável, nos termos deste Parecer.

3 - Conclusão

À vista do exposto, somos por que este Conselho assim se manifeste:

a) os estudos de 2º grau realizados no Iraque, por brasileiros vinculados direta ou indiretamente à "Mendes Júnior International Company", serão reconhecidos pelo Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, desde que realizados nas escolas a serem instaladas nos quilômetros 30 e 215 da ferrovia BAGHDAD-HSAIBAH e AL-QAIM-AKASHAT, a serem operadas sob a direção do Sistema Pitágoras de Ensino Ltda., com observância do currículo adotado pelo Colégio Pitágoras, desta Capital, e das normas deste Conselho, no que tange à contratação de pessoal docente, técnico e administrativo;

b) o reconhecimento de que trata a alínea "a" fica condicionado à autorização de funcionamento das escolas em questão, por parte do Governo do Iraque, devendo a Entidade Mantenedora remeter a este Conselho, tão logo lhe seja possível, cópia traduzida da referida autorização;

c) relatório anual circunstanciado sobre o funcionamento dos estabelecimentos em exame deverá ser remetido a este Órgão pela Entidade Mantenedora, de forma a oferecer condições de acompanhamento dos trabalhos ali realizados;

d) dos históricos escolares e demais documentos a serem expedidos, relativos aos alunos que realizarem estudos na situação aqui descrita, deverá constar: "Estudos reconhecidos pelo Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, nos termos do Parecer CEE nº 412, de 06 de novembro de 1979.

É o nosso Parecer, sub censura.

Belo Horizonte, 06 de novembro de 1979

a) Ulysses de Oliveira Panisset
Presidente da Câmara do Ensino
de 2º Grau e Relator

Anexo 23:

a) Ofício EW 253 – Ramadi, 23 de novembro de 1981: solicita a autorização do governo do Iraque para instalar uma unidade escolar na Expressway

شركة مندس جونيور انترناتيونال
(مصر - العراق)
MENDES JUNIOR INTERNATIONAL CO.
(Iraq - France)

FILE
151

SG-EW- 253
Ramadi, 23 de novembro de 1981.

Ao
Exmo. Sr. Embaixador da Republica Federativa do Brasil
Gal. Samuel Augusto Alves Correa
Bagda - Iraque

Exmo. Senhor Embaixador,

A Mendes Junior International Company, principal contratada para a construçao da Seção - R/10 da Expressway N° 1 (Hit Interchange - Tullaha), pretende instalar e operar em seu acampamento no km 38, desta rodovia, uma unidade escolar do Sistema Pitagoras de Ensino, para atender aos filhos de seus funcionarios

Solicitamos a V. Exa. obter, junto as autoridades iraquianas competentes, a necessaria autorizacao para iniciarmos o funcionamento desta escola, o mais brevemente possivel.

Certos de sua atencao, somos,

Cordialmente gratos,
MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY

Carlos Francisco Pittella
Assessor do Diretor do Projeto

CP/cs

c.c. : Eng. Muayad Faik
Project Manager-Section R/10
Directorate of Expressway Projects
State Organization of Roads and Bridges

Mailing Address: Al Mansour, 601, Street 6, House No. 7, Baghdad-Iraq
P.O. Box 7050 Al Karkh - Telephone 2571474
T.O. No. 7108 MICO - IR

مخبر : ٦٠١ شارع ٦ رقم الدار ٧
م.ب. رقم ٧٠٥٠ الكرخ بغداد ٢٥٧١٤٧٤
ت.و.ن.و. ٧١٠٨ م.و.و.و. - العراق

Anexo 23

b) Autorização do governo do Iraque para a instalação da unidade escolar

شركة منس جونيور انترناشيونال
 (فرع العراق)
 MENDES JUNIOR INTERNATIONAL CO.
 (Iraq Branch)

Our Ref. No: MJ1/18-442/79
 Baghdad: 25th, April 1979

الرمز: ام.جي.آي.سي. ٧٩/٤٤٢
 بغداد في: ١٩٧٩/٤/٢٥

Messrs: Baghdad- Al'Qaim - Akashat,
 Railway Project Organization.
 Baghdad- Iraq

السيد مدير المشروع المحترم

الموضوع: طلب الموافقة لفتح مدارس
 لاساء الموظفين البرازيليين

Dear Sir,
 Sub: Authorization to open schools for Brazilian employees

We kindly request your usual cooperation in approaching the Ministry of Education and Ministry of Higher Education and Scientific Research, in order to obtain from them the necessary approval that will enable us to establish in the Company's camp-sites, located in Abu-Graib and Km.215 of the Baghdad- Hsaibah and Al'Qaim Railway, Portuguese-language schools for the teaching of classes from kindergarten to senior high-school to the children of Brazilian and Portuguese employees who will be residing in Iraq. The opening of these schools is required for the following reasons:-

- The need to offer employees, in their new work environment, such resources that can guarantee to their children basic schooling in accordance with the Brazilian educational system and regulations;

- الحاجة الى تقديم هذه المصادر للموظفين في مواقع عملهم مما سيمكن لاطفالهم الدراسة الاساسية حسب المنهج الدراسي والنظام البرازيلي.

٢/٠٠٠ ١

.../2

Main Address: Al-Mansour 601, Street 5, House No. 7, Baghdad-Iraq
 P. O. Box 7050 Al-Karkh Tel. no. 5521474
 Telex No. 2508 MIBI/IR

العنوان: حقة ٦٠١ شارع ٥ رقم الدار ٧ حي المنصور - بغداد - العراق
 ص.ب. رقم ٧٠٥٠ الكرخ تليفون ٥٥٢١٤٧٤
 تليكس رقم أي كي هيكو ٢٥٠٨

شركة مندس جونيور انترناسيونال
(فروع العراق)
MENDES JUNIOR INTERNATIONAL CO.
(Iraq Branch)



- 2 -

- 2 -

- The advantages that would be offered to the children of the employees, in enabling them to continue their studies in a school with a Brazilian curriculum, until their return to Brazil.

In order to better fulfill such purposes, we must follow these points:

- The school year (beginning and end of the academic year) could be so programmed as to avoid delays to students upon their arrival in Iraq, by providing flexibility in enrollment periods and the necessary adaptations in the student's curriculum.
- The school would be operated under an agreement to be entered into with a Brazilian educational institution duly authorized and recognized by the Brazilian official educational quarters.
- Local labour would be utilized for auxiliary services and possibly for the teaching of English language and Arab culture courses.

.../3

٣/٠٠٠

Mailing Address: Al-Mansour 501, Street 6, House No. 7, Baghdad-Iraq
P.O. Box 7050 Al Karkh Telephone 5521474
Telex No. 2508 MIICO - IR.

البريد . عة ٦٠١ شارع ٦ رقم الدار ٧ في المنصور - سدة - العراق
م. ب. رقم ٧٠٥٠ الكرخ تليفون ٥٥٢١٤٧٤
تلكس رقم أي كي جيكيو ٢٥٠٨

شركة مندس جونيور انترناشيونال
(فرع العراق)
MENDES JUNIOR INTERNATIONAL CO.
(Iraq Branch)



- 3 -

- 2 -

For the operation of such school units, Mendes Junior International agrees to comply with the followings:-

٤- ستطبق هذه المدارس كافة تعليمات وزارة التربية العراقية من حيث تزويدها بكافة المعلومات الخاصة باسماء الطلاب والهيئة التدريسية الخ..

1- The school buildings will be so designed and constructed as to properly meet all educational requirements.

هذا. وبانتظار ردكم الفوري نقدم لكم فائق التقدير والاحترام.

2- Only children of Brazilian and Portuguese nationalities will be admitted.

3- The Iraqi Treasury will bear no expenses related with the establishment or operation of such schools.

المخلصون

ادوارد جورج ليدشام
المدير العام

4- The schools will comply with the requirements of the Iraqi Ministry of Education, to whom it shall furnish all information that may be requested, including names of students, teaching staff, etc..

شركة مندس جونيور انترناشيونال
فرع العراق

Thanking you in advance for your prompt actions, we remain,

سنة ١٩٦٤

Yours faithfully,

Handwritten signature of Edward G. Ledsham

Edward G. Ledsham

Director General

Mailing Address: Al-Mansour 601, Street 6, House No. 7, Baghdad-Iraq
P.O. Box 7050 Al-Karkh - Telephone 5521474
Telex No. 2508 MICO, UK

السنين ١٩٦٤ شارع ٦ رقم الدار ٧ حي المنصور - بغداد - العراق
م.ب. رقم ٧٠٥٠ الكرخ تليفون ٥٥٢١٤٧٤
تلكس رقم أي كي بيكو ٢٥٠٨

Anexo 24: Ofício SGH 022/81 – Belo Horizonte, 10 de dezembro de 1981:

Construtora informa da instalação de escola na Expressway

SECRETARIA DO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY
GRAND CAYMAN - B. W. I.

Belo Horizonte, 10 de Dezembro de 1981.
SGH-022/81

Ao Sr. Presidente
C. E. E. 19 G.
B. Hic. 150/12/81
Presidente

Exmo. Sr.
Prof. Samuel da Rocha Barros
DD. Presidente do Conselho Estadual de Educação
CAPITAL

Prezado Senhor,

A Mendes Junior International Company, com sede em George Town, Indias Ocidentais Britânicas e filial em Baghdad, República do Iraque, assinou um Contrato de Assistência Técnica com o Sistema Pitágoras de Ensino Sociedade Ltda, para o projeto de implantação e consequente operação de uma unidade de ensino destinada à formação escolar, a nível de maternal, pré-escolar, e 1º Grau (da 1a. à 8a. séries) dos filhos de funcionários daquela Empresa que permanecerão em serviço, em caráter temporário, na República do Iraque.

Pelo referido contrato o Colégio Pitágoras operacionalizará uma unidade escolar instalada no Km 38 da Obra Express Way No. 1, Trecho R/10 (Hit-Tullaha).

Tendo em consideração o que determinam os Pareceres Nº 668/78 de 04/11/78 da Diretoria Geral do Departamento de Ensino Fundamental do MEC e Nº 639/79 de 08/05/79, da Câmara de Legislação e Normas, já foi solicitada ao órgão competente da República do Iraque a devida autorização para o funcionamento da referida unidade escolar com "Curricula" brasileiros.

Para a finalidade única de atender aos filhos de funcionários

. 1 .

ADDRESS: AV. JOÃO PINHEIRO, 146 - 6º ANDAR - 30000 BELO HORIZONTE MG - BRAZIL
TELEPHONES: (031) 201-4200 - TELEX (031) 1101

Recebi em 11/12/19 81
Conselho Estadual de Educação
neiva stálica



SGH-022/81 de 10/12/81

.2

brasileiros em serviço naquele país, comprometer-se-á o Colégio Pitágoras a cum
prir com todo o rigor, as normas e orientações da legislação brasileira que re-
gem o ensino, especialmente no que concerne aos "Curricula", de modo a permitir
a continuidade regular dos estudos dos seus alunos quando regressarem ao Brasil.

Assim sendo, vimos comunicar ao Conselho Estadual de Educação o
funcionamento da nova unidade escolar a exemplo do procedimento adotado em rela-
ção às duas unidades escolares localizadas nos Km 30 e 215 das obras de constru-
ção da ferrovia Baghdad-Hsaibah e Al Kaim-Akashat na mesma República do Iraque e
que iniciaram o seu funcionamento em 1979.

Queremos ainda comunicar a V. Excia., que a Mendes Junior Inter-
national Company colocará à disposição desse Conselho os instrumentos considera-
dos necessários à eficaz fiscalização dos trabalhos desenvolvidos pelo Colégio
Pitágoras na unidade de ensino que ora pleiteamos. /

Para completa ilustração do assunto, juntamos uma cópia do extra-
to do contrato firmado entre a Mendes Junior International Company e o Sistema
Pitágoras de Ensino.

No aguardo de um pronunciamento desse Conselho, apresentamos a
V. Excia. os nossos protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,

MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY


William Moreira Pachito

Supte Geral de Recursos Humanos

Anexo 25: Contrato de Assistência Técnica

BIBLIOTECA DO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

43

CONTRATO DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA QUE ENTRE SI FAZEM MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY E SISTEMA PITÁGORAS DE ENSINO SOCIEDADE LTDA.

MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY, com sede em George Town, Índias Ocidentais Britânicas e filial em Bagdá, na República do Iraque, ora designada simplesmente CONTRATANTE, por seus representantes legais abaixo assinados, e

SISTEMA PITÁGORAS DE ENSINO SOCIEDADE LTDA., com sede na Rua Madalena Sofia, nº 25, em Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Brasil, inscrita no Cadastro Geral dos Contribuintes/MF sob o nº 17.381.591/0001-97, por seu representante legal, infrafirmado, doravante denominado simplesmente CONTRATADO, por este instrumento, têm entre si justo e contratado o que se segue:

CLÁUSULA I - OBJETO

1. Tem por objeto o presente contrato a assistência técnica a ser prestada pelo CONTRATADO à CONTRATANTE para o projeto de implantação e consequente operação de uma unidade de ensino destinada à formação escolar dos dependentes dos funcionários da CONTRATANTE, vinculados à obra de construção da Expressway Nº 1, Trecho R/10 (Hit-Tullaha), na República do Iraque.
2. A unidade escolar a ser instalada no Km 38 (trinta e oito) da mencionada Expressway contará com os cursos MATERNAL, PRÉ-ESCOLAR, PRIMÁRIO (1a., 2a., 3a. e 4a.

- 2 -



Séries do 1º Grau) e GINASIAL (5a., 6a., 7a., e 8a. Séries do 1º Grau).

3. O início das atividades da referida unidade escolar se dará entre a 2a. quinzena de fevereiro e a 1a. semana de março de 1982. //
4. A assistência técnica ao aludido projeto abrangerá, entre outros, os seguintes aspectos:
 - a) Assessoria na fase de pré-implantação da unidade escolar, na aquisição de recursos didáticos auxiliares na reformulação ou adequação do projeto arquitetônico, na locação de espaço para laboratórios, bibliotecas e outras dependências.
 - b) Dimensionamento, recrutamento, seleção de todo o pessoal docente, técnico e de apoio (Diretor, Professores, Coordenadores de Ensino, Orientadores Pedagógicos, Secretárias Escolares, Auxiliar de Serviços de Apoio) a ser lotado na unidade de ensino referida.
 - c) Treinamento do pessoal docente, técnico e de apoio (inclusive com estágio supervisionado no Sistema Pitágoras de Ensino, em Belo Horizonte, MG), visando à gestão pedagógica e administrativa de unidade escolar distanciada da matriz do CONTRATADO.
 - d) Composição dos currículos dos 4 (quatro) níveis de ensino a serem oferecidos (Maternal, Pré-Escolar, Primário e Ginásial), planejamento dos cursos, elaboração do calendário escolar, seleção do



material didático e elaboração ocasional de materiais didáticos avulsos nas unidades escolares do Iraque.

- e) Implantação dos serviços dos diversos setores escolares, instalação das bibliotecas e laboratórios, do serviço de orientação educacional e coordenadores de ensino, secretaria escolar e mecenografia.
- f) Estabelecimento de cursos de reciclagem para os alunos com deficiências de aprendizagem, ou com baixo rendimento acadêmico, em período extra-turmo, ou durante período de recesso/férias escolares.

CLÁUSULA II - DEVERES E OBRIGAÇÕES DO CONTRATADO

1. Os serviços de assistência técnica objeto deste contrato serão de exclusiva responsabilidade do CONTRATADO e serão por ele implementados com estrita observância dos padrões técnicos, operacionais e legais vigentes no Brasil, comprometendo-se o CONTRATADO a empregar todos os recursos materiais e humanos para atingir com pleno êxito as metas estabelecidas e devidas.
2. O CONTRATADO garantirá, em função da assistência técnica sob a sua responsabilidade, um padrão de ensino e organização compatível com o existente nos melhores estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte-MG.
3. O CONTRATADO fornecerá, desde que lhe seja solicita-

- 4 -



do pela CONTRATANTE, a preço de custo, material de ensino produzido pela Editora, Departamento de Desenho e pelo Setor de Teleducação do CONTRATADO.

3.1 Todo o material será entregue à CONTRATANTE, em Belo Horizonte, cabendo a esta colocá-lo em condições de utilização, na unidade de ensino respectiva.

4. O CONTRATADO obterá garantia do Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, Brasil, para que este, reconhecendo a validade das atividades escolares no Iraque, permita aos alunos de lá provenientes, quando do seu regresso, dar continuidade normal aos estudos, no Brasil.

Para tanto, o CONTRATADO deverá tomar as seguintes providências:

- a) solicitar junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais a regularização da situação escolar dos alunos egressos do próprio Estado; e
 - b) conseguir dos Conselhos Estaduais de Educação, em outros Estados, igual tratamento para os alunos provenientes de outras unidades da Federação.
5. O CONTRATADO se obriga a promover, de imediato, e mediante solicitação por escrito da CONTRATANTE, a critério exclusivo desta - com prévio conhecimento do Diretor da Escola - a seleção de substituto para todo e qualquer funcionário vinculado ao objeto deste

- 5 -



contrato, que seja considerado inapto ou que venha a se demitir ou a ser demitido, a fim de que não haja prejuízo das atividades do ano letivo.

- 5.1 O funcionário a ser selecionado pelo CONTRATADO em virtude da ocorrência de qualquer dos eventos mencionados no item precedente, deverá ser escolhido preferencialmente dentre os elementos da CONTRATANTE acaso disponíveis na obra, mediante aprovação desta.
- 5.2 Na impossibilidade de ser selecionado um funcionário da obra para ocupar o cargo vacante, o CONTRATADO selecionará o mesmo no Brasil.
- 5.3 Qualquer viagem que ultrapassar o limite fixado no sub-item 9 (Cláusula III) deste instrumento para a seleção prevista no sub-item precedente, correrá às expensas do CONTRATADO.
6. O CONTRATADO controlará a qualidade e o padrão de ensino e as demais atividades pertinentes à unidade escolar referida, no Iraque, através de inspeções a serem feitas na unidade escolar lá existente, por diretor pertencente aos quadros do CONTRATADO, designado para tal fim.
- 6.1 O CONTRATADO deverá enviar semestralmente à CONTRATANTE relatório circunstanciado do andamento dos serviços contratados. Excepcionalmente, a critério e juízo exclusivos da CONTRATANTE, poderão ser exigidos relatórios extraordinários.

- 6 -



7. Ao CONTRATADO é expressamente vedado dar divulgação, em qualquer aspecto e por qualquer meio, de todos e quaisquer documentos, dados e/ou fatos, a que tiver acesso ou conhecimento, oficial e/ou extra-oficial, relativos à prestação dos serviços aqui contratados, sem prévia autorização, por escrito, da CONTRATANTE.

7.1 O CONTRATADO deverá instruir o pessoal vinculado ao objeto deste instrumento, por ocasião do treinamento do mesmo, para manter a devida confidencialidade sobre todos e quaisquer assuntos a ele pertinentes.

8. Correrão por conta do CONTRATADO as despesas com atividades complementares das unidades escolares, não previstas no contrato de trabalho firmado entre a CONTRATANTE e o corpo docente e técnico das unidades escolares.

CLÁUSULA III - OBRIGAÇÕES E DEVERES DA CONTRATANTE

São obrigações e deveres da CONTRATANTE:

1. Promover os testes médico e psicológicos do pessoal selecionado pelo CONTRATADO.
2. Admitir para o seu quadro funcional, no Iraque, mediante contrato de trabalho específico, o pessoal selecionado pelo CONTRATADO e devidamente aceito pela CONTRATANTE.
3. Obter, junto ao Ministério da Educação da República do Iraque, a necessária autorização para a instalação da referida unidade escolar.

- 7 -



4. Edificar as construções da unidade escolar, bem como provê-la de livros, materiais de consumo e escolar, equipamentos e outras utilidades necessárias ao seu funcionamento.
5. Proceder à devida manutenção da unidade escolar e seus equipamentos.
6. Adquirir livros, material de consumo da unidade e material escolar.
7. Fornecer ao CONTRATADO duas passagens aéreas anuais, classe econômica, de ida e volta, do Brasil ao Iraque, para as viagens de inspeção do Diretor do CONTRATADO, designado para tal fim.
8. Durante a permanência do Diretor no Iraque, cumprindo a missão referida no sub-item precedente, ser-lhe-ão proporcionados, também, alojamento e alimentação gratuitos, no decorrer dos períodos de sua permanência na obra.
9. Fornecer ao CONTRATADO um máximo de 02 (duas) passagens aéreas anuais, classe econômica, de ida e volta do Brasil ao Iraque, para atender à hipótese prevista no sub-item 5.2 (Cláusula II) deste instrumento.
10. A CONTRATANTE se responsabilizará pelos efeitos trabalhistas decorrentes da contratação do pessoal do corpo docente e dos quadros técnico e administrativo relativamente ao período em que os mesmos estiverem vinculados à CONTRATANTE.

- 8 -

CLÁUSULA IV - PRAZO CONTRATUAL

O presente contrato vigorará a partir da data da sua assinatura até a efetiva desmobilização da unidade escolar.

CLÁUSULA V - PREÇOS

1. A remuneração que será devida pela CONTRATANTE ao CONTRATADO, pela assistência técnica ora convencionada, será constituída pelo pagamento de uma taxa de administração de 15% (quinze por cento), que incidirá sobre a folha de pagamento vigente do pessoal do corpo docente e dos quadros técnico e de apoio, vinculado a este instrumento e que prestará seus serviços na República do Iraque.

1.1 A referida taxa de administração será devida a partir da data do embarque do pessoal para o Iraque.

CLÁUSULA VI - FATURAMENTO E CONDIÇÕES DE PAGAMENTO

1. O faturamento da assistência técnica prestada pelo CONTRATADO se dará mensalmente, obedecido o processo seguinte:

- a) até o décimo dia subsequente ao mês vencido, o CONTRATADO submeterá a fatura respectiva à FISCALIZAÇÃO, para o seu exame e aprovação, no prazo de 05 (cinco) dias;
- b) aprovada a fatura pela FISCALIZAÇÃO, a mesma deverá ser apresentada ao setor próprio, e previamente indicado, da CONTRATANTE.

- 9 -



2. As faturas serão processadas e pagas pela CONTRATANTE até 30 (trinta) dias depois da data de sua apresentação, através de transferência bancária do exterior, a ser feita para crédito do CONTRATADO, junto a agência bancária previamente determinada, na praça de Belo Horizonte, MG.

CLÁUSULA VII - RESCISÃO E PENALIDADES

1. O presente contrato poderá ser rescindido, por qualquer das partes, mediante simples aviso de uma parte à outra, nas hipóteses de:

- a) inadimplemento da CONTRATANTE ou CONTRATADO;
- b) concordata, falência ou acefalia de qualquer um dos contratantes;
- c) pré-aviso expresso de 6 (seis) meses, sempre contando a partir do início do semestre letivo imediatamente subsequente.

- 1.1 A CONTRATANTE é considerada inadimplente na hipótese de atrasar o pagamento de faturas do CONTRATADO por prazo superior a 90 (noventa) dias, contado a partir do respectivo vencimento.

- 1.2 O CONTRATADO é considerado inadimplente na ocorrência de qualquer das seguintes hipóteses:

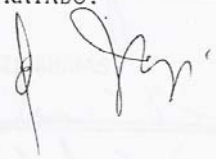
- a) inobservância de qualquer disposição contida neste contrato;
- b) não acatamento das normas expedidas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais;

c) desídia no tratamento das tarefas a ele cometidas.

2. A parte que motivar a rescisão deste contrato pagará à parte inocente a importância de US\$ 50.000.00 (cinquenta mil dólares), em caráter exclusivamente penal, exceto na hipótese do item 1 c) deste Cláusula.
3. A CONTRATANTE, na hipótese de rescisão contratual por culpa do CONTRATADO, poderá descontar de quais - quer haveres que possua do CONTRATADO, à época da rescisão, o valor correspondente para ressarcimento da totalidade ou parte da multa, devolvendo ao CONTRATADO o que sobrar ou cobrando deste, amigavelmente ou por via executiva, o que faltar.

CLÁUSULA VIII - FISCALIZAÇÃO

1. A CONTRATANTE, a seu critério, e sem que isso implique em diminuição da responsabilidade do CONTRATADO, poderá fiscalizar, através de funcionários ou prepostos seus, a seguir denominados FISCALIZAÇÃO, todos e quaisquer serviços a serem executados pelo CONTRATADO, bem como toda a documentação pertinente.
2. O CONTRATADO deverá facultar e facilitar o acesso e o exame da FISCALIZAÇÃO a todas as atividades da assistência contratada, bem como provê-la de todos os elementos e materiais necessários ao desempenho de sua função.
3. À FISCALIZAÇÃO caberá a conferência e respectivo visto em todos os documentos, inclusive faturas do CONTRATADO.

- 11 -

CLÁUSULA IX - FORO

Fica eleito o foro da Comarca de Belo Horizonte, MG, Brasil, para dirimir quaisquer controvérsias oriundas deste instrumento, renunciando as partes a qualquer outro, por mais especial e privilegiado que seja.

CLÁUSULA X - DISPOSIÇÕES FINAIS

1. É vedada a cessão, trespasse ou subcontratação, no todo ou em parte, pelo CONTRATADO, a terceiros, sem a prévia e expressa anuência da CONTRATANTE, por escrito, da assistência ora pactuada.
2. O não exercício de qualquer direito previsto neste contrato ou a falta ou atraso por parte da CONTRATANTE, no exercício total ou parcial de quaisquer poderes ou direitos contratuais, não constituirá renúncia a tais poderes ou direitos, nem poderá ser alegado pelo CONTRATADO como precedente ou novação.

E por assim se acharem justas e contratadas, as partes assinam o presente contrato em 3 (três) vias, na presença das testemunhas abaixo.

Belo Horizonte, 30 de agosto de 1981.

MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY

SISTEMA PITÁGORAS DE ENSINO SOCIEDADE LTDA.

TESTEMUNHAS:

DE MURILLO

Anexo 26: Parecer CEE n. 375/82

PARECER Nº 375 /82

Aprovado em 03.6.82

Processo nº 8991

SECRETARIA DO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

①

Examina comunicação feita pela Mendes Júnior International Company de instalação de escola de Sistema Pitágoras no Iraque.

1. Histórico

A Mendes Júnior International Company comunica a este Conselho a instalação e funcionamento na República do Iraque, da 3ª unidade escolar localizada no Km 38 da obra Express Way nº 1, Trecho R/10. No mesmo documento informa a empresa que:

- 1) já solicitou a devida autorização do órgão competente do governo do Iraque para a implantação da unidade escolar destinada à formação escolar, a nível maternal, pré-escolar e 1º grau (de 1ª à 8ª séries) dos filhos de funcionários daquela empresa naquele país;
- 2) a escola em questão será mantida pelo Sistema Pitágoras de Ensino Sociedade Ltda;
- 3) coloca à disposição deste Conselho os instrumentos considerados necessários à eficaz fiscalização dos trabalhos desenvolvidos pelo Colégio Pitágoras na unidade de ensino ora criada;
- 4) o estabelecimento adotará currículo, normas e orientação da legislação brasileira para assegurar a continuidade regular dos estudos dos seus alunos quando regressarem ao Brasil;
- 5) aguarda pronunciamento do Conselho.

2. Mérito

Em 1979, quando a Mendes Júnior pediu autorização para a instalação das duas primeiras unidades de ensino na República do Iraque o estudo doutrinário do assunto foi feito de maneira exaustiva nos Pareceres nºs 6668/78 e 920/79 do Conselho Federal de Educação e no Parecer nº 528/79 deste Conselho.

No plano doutrinário, nada mais seria necessário acrescentar àqueles pronunciamentos que focalizaram os aspectos essenciais para a compreensão e enquadramento da matéria.

Para o sistema estadual de ensino de Minas Gerais este Conselho, através da Resolução nº 228/77, já fixou normas que resolvem o caso. Seu capítulo V trata especialmente do aproveitamento de estudos feitos no exterior. E para tanto a Resolução considera duas hipóteses:

1 - quando houver convênio, a circulação de alunos resolve-se nos termos que estabelecer o referido convênio (art. 32);

2 - à falta de convênio exigem-se:

a - existência de estabelecimento regularmente criado, ou autorizado (art. 19);

b - histórico escolar com firma do Cônsul Brasileiro no país de origem reconhecida pelo Ministério das Relações Exteriores;

c - tradução oficial dos documentos redigidos em língua estrangeira;

d - prova de terem sido pagos os emolumentos consulares devidos.

Esclarece o processo que no convênio celebrado entre a Mendes Júnior e o Governo do Iraque consta a autorização deste para a instalação em seu território de escolas nos moldes propostos, sendo que as primeiras já aparecem inscritas na rede escolar do país.

Na ordem prática cabe lembrar que em 1979, quando a Mendes Júnior pediu autorização para instalar as primeiras unidades este Conselho aprovou a seguinte conclusão do Parecer nº 528:

"3.1 - Não tem o Conselho Estadual de Educação que estabelecer exigências para escolas de 1º grau, pré-escolar e maternal a serem instaladas em país estrangeiro e entende que as exigências para a autorização de funcionamento de tais escolas, bem como a validação, no Brasil, de estudos realizados no exterior, se inscrevem nos Pareceres do Conselho Federal de Educação;

3.2 - Poderão os estudos de 1º grau, feitos sob a vigência do Convênio Sistema Pitágoras de Ensino e "Mendes Júnior International Company", ser reconhecidos em Minas Gerais, quando do retorno de seus alunos, desde que fique evidenciado o cumprimento das normas relativas ao ensino de 1º grau dos sistema estadual de ensino".

3 - Conclusão

Isto posto, entendo que o Conselho poderá estender ao

. 3 .

presente caso, que é idêntico, a decisão estabelecida no Parecer nº 528/79.

Sub censura,

Belo Horizonte, 17 de maio de 1982

a) Fernando Dias Costa - Relator

CÂMARA DO ENSINO DE 1º GRAU

A Câmara aprova as conclusões do parecer supra, em reunião de 17.5.82.

aa) Maria Gisele Jacob - Presidente

Maria Luíza de Almeida Cunha Ferreira

Maria Aparecida Sanches Coelho

Afonso Greco

Regina Almeida

Anexo 27: Ofício DRH 024/83 – Belo Horizonte, 06 de setembro de 1983: solicita a extensão do reconhecimento ao 2º grau

BIBLIOTECA DO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CONSTRUTORA MENDES JÚNIOR S.A.

Belo Horizonte, 06 de Setembro de 1983.
DRH-024/83

Ao Sr. Presidente
da C. E. 2º G.
B. Hto. 14/9/83
Presidente

Ao
Conselho Estadual de Educação
Belo Horizonte - MG

At.: Prof. Samuel da Rocha Barros
Presidente

Prezados Senhores,

O Sistema Pitágoras de Ensino, contratado pela "Mendes Junior International Co." vem desenvolvendo, no Iraque, a atividade formal de ensino nas obras dessa Empresa nos Km 30 e 215 da Ferrovia "Baghdad-Hsaibah e Al Quaim-Akashat" e do Km 38 da Rodovia "Expressway". Todos os cursos nessas localidades acham-se reconhecidos, respectivamente, pelos Pareceres 412/79 e 375/82 desse Conselho.

No exercício de 1983 teve início o ensino de 2º Grau no Km 38 da Rodovia "Expressway".

Vimos, em face do exposto, solicitar a extensão de reconhecimento ao curso acima referido.

Atenciosamente,

William Moreira Pachito
Gerente da Divisão de Recursos Humanos

Conselho Estadual de Educação
Recebido em 12/9/1983
1/9/83

AV. JOÃO PINHEIRO, 146 - 18º ANDAR - BELO HORIZONTE - MG - BRASIL
FONE: (031) 201-4200 - TELEX 031-1161

Anexo 28: Parecer CEE n. 445/84

BIBLIOTECA DO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE ENSINO DE 2º GRAU
PARECER Nº 445 /84
Aprovado em 17.02.84
Processo nº 6916-B

5.2

Manifesta-se sobre a instalação de mais uma escola de 2º grau pela "Mendes Júnior International Company" no Iraque.

1. Histórico

1.1 - O Dr. William Moreira Pachito, Gerente da Direção de Recursos Humanos da Construtora Mendes Júnior S.A encaminhou ao Sr. Presidente deste Conselho o Ofício DRM-024/83, de 06 de setembro de 1983, por intermédio do qual informa haver a "Mendes Júnior International Company" contratado o Sistema Pitágoras de Ensino para operar mais uma escola de 2º grau no Iraque, agora no Km 38 da Rodovia "Expressway". O signatário do Ofício em questão ^{solicita} a manifestação deste Órgão, de forma semelhante à registrada no Parecer CEE nº 412/79, que também teve oportunidade de relatar.

1.2 - O expediente deu entrada em 12.09.83, processado sob o nº 6916-B. Em 15.09.83, foi despachado à Assessoria Técnica para instruir e informar.

1.3 - Em 30.12.83, fiz-me relator da matéria de que trata o processo.

2. Mérito

2.1 - Ao firmar contrato com o Governo da República do Iraque, para a realização de obras naquele país, a "Mendes Júnior International Company" viu-se na contingência de instalar escolas de 1º e 2º graus nas proximidades de seus canteiros de obras, visando ao atendimento dos filhos de seus empregados brasileiros. Para tanto, a Empresa celebrou contrato de assistência técnica com o Sistema Pitágoras de Ensino Ltda., com sede nesta Capital, do qual resultou passar a este a responsabilidade da "implantação e consequente operação" das unidades de ensino a serem instaladas naquele país.

2.2. Sobre as escolas então instaladas, este Conselho se pronunciou, respondendo à consulta da Entidade Mantenedora, por intermédio dos Pareceres CEE n.ºs. 528/79 e 412/79, o primeiro de autoria da Conselheira Maria Clélia Botelho e o segundo de minha autoria, um sobre o ensino pré-escolar e de 1º grau e o outro sobre o 2º grau.

. 2 .

Dos pareceres em questão ficou claro, obviamente, que a competência para autorizar o funcionamento das unidades escolares em território iraquiano - ainda que para atender a filhos de brasileiros - era do governo daquele País. Contudo, na "Conclusão" de meu Parecer, aprovado em 06.11.79, assim me manifestei:

"a) os estudos de 2º Grau realizados no Iraque, por brasileiros vinculados direta ou indiretamente a "Mendes Júnior International Company", serão reconhecidos pelo Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, desde que realizados nos quilômetros 30 e 215 da ferrovia BAGDAD-HASAI BAH e ALQUAIM-AKASHAT, a serem operados sob a direção do Sistema Pitágoras de Ensino Ltda., com observância do currículo adotado pelo Colégio Pitágoras, desta Capital, e das normas deste Conselho, no que tange à contratação do pessoal docente, técnico e administrativo;

b) o reconhecimento de que trata a alínea "a" fica condicionado à autorização de funcionamento das escolas em questão, por parte do Governo da República do Iraque, devendo a Entidade Mantenedora remeter a este Conselho, tão logo lhe seja possível, cópia traduzida da referida autorização;

c) relatório anual circunstanciado sobre o funcionamento dos estabelecimentos deve ser remetido a este Órgão pela Entidade Mantenedora, de forma a oferecer condições de acompanhamento dos trabalhos ali realizados;

d) dos históricos escolares e demais documentos a serem expedidos, relativos aos alunos que realizarem estudos na situação aqui descrita, deverá constar: "Estudos reconhecidos pelo Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, nos termos do Parecer CEE nº 412, de 06 de novembro de 1979"

2.3 - As unidades escolares instaladas, à época, no Iraque, foram as que se localizaram nos quilômetros 30 e 215 da ferrovia BAGDAD-HASAI BAH e AL-QAIM- AKASHAT, respectivamente. A unidade do Km 215 vem de ser descontinuada em consequência da conclusão da obra no setor. Entretanto, com o início de novas obras na "EXPRESSWAY nº 1", houve necessidade da instalação de nova escola de 2º grau, desta vez no Km 38 da rodovia em construção.

2.4 - Trata-se, é claro, de iniciativa à qual são aplicáveis todas as considerações contidas no Parecer CEE nº 412/79, já mencionado, incluídas a condução em favor do reconhecimento, em Minas Gerais, dos estudos a serem realizados na nova unidade. Em mãos, tenho o último relatório referente às atividades desenvolvidas nas duas unidades inicialmente consideradas, revelador da qualidade do trabalho pedagógico.

gico até então desenvolvido e fiador, portanto, da certeza de continuidade de tal trabalho.

2.5 - Acrescente-se que, ao formular a sua informação relativa às atividades de sua nova escola, a mantenedora assim se expressou:

"Queremos ainda comunicar a V.Excia. que a Mendes Júnior International Company colocará à disposição desse Conselho, os instrumentos considerados necessários à eficaz fiscalização dos trabalhos desenvolvidos pelo Colégio Pitágoras na unidade de ensino que ora pleiteamos."

A disponibilidade, acima relatada, bem demonstra o interesse da Empresa na qualidade do ensino por ela ministrado em suas instituições e o desejo de receber o respaldo de nossa verificação in loco, relativamente a tais atividades.

3. Conclusão

À vista do exposto, sou por que este Conselho assim se manifeste, sobre o pedido de reconhecimento do ensino ministrado nas Escolas de 2º Grau do Km 38 da "Expressway nº 1", Tracho R/10, mantida pela "Mendes Júnior International Company" e operada pelo Sistema Pitágoras de Ensino, na República do Iraque:

a) os estudos realizados na unidade escolar acima indicada serão reconhecidos pelo Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, à semelhança de decisão anterior, contida na "Conclusão" do Parecer CEE nº 412/79;

b) o reconhecimento de que trata a alínea anterior é condicionado à autorização de funcionamento da escola, por parte do Governo da República do Iraque;

c) relatório anual circunstanciado sobre o funcionamento do estabelecimento em questão deverá ser remetido a este Órgão pela Entidade Mantenedora, para permitir o acompanhamento dos trabalhos escolares ali realizados;

d) dos históricos escolares e demais documentos a serem expedidos, com referência a cada aluno que realize estudos na unidade em questão, deverá constar: "Estudos reconhecidos pelo Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, nos termos do Parecer CEE nº 445/84. de 16 de fevereiro de 1984."

Sub censura,

Belo Horizonte, 14 de fevereiro de 1984

a) Ulysses de Oliveira Panisset

Presidente da Câmara de Ensino de 2º Grau

Anexo 29: Ofício DHR 017/87 – Belo Horizonte, 17 de dezembro de 1987: encaminha relatório anual contendo informações sobre alterações no corpo docente, técnico e administrativo

BIBLIOTECA DO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

5-4

CONSTRUTORA MENDES JÚNIOR S.A.

Belo Horizonte, 17 de dezembro de 1987
DRH-017/87

Ilmo. Sr.
Prof. Fernando Dias Costa
DD. Presidente do Conselho Estadual de
Educação de Minas Gerais
CAPITAL-MG

A Sup. Técnica, para estudo preliminar, e, em seguida, à Câmara de Assessoria para pronunciamento.
06/01/88
W. Moreira Pachito
Presidente

Prezado Senhor,

Estamos encaminhando, em anexo, Relatório Anual referente ao ano letivo de 1987 da escola da Rodovia "Expressway", Iraque, contendo a seguinte documentação:

1. Alterações no corpo docente, técnico e administrativo
2. Relação nominal das promoções, repetências e transferências ocorridas no corpo discente.

Nesta oportunidade informamos que a empresa operadora é o Sistema Pitágoras de Ensino Sociedade Ltda.

Atenciosamente,

William Moreira Pachito
Gerente da Divisão de Recursos Humanos

Conselho Estadual de Educação
DE 02/01/87
6916A Calvo

AV. PROF. MARIO WERNECK, 1685 - BELO HORIZONTE - MG - BRASIL
FONE: (031) 349-5200 - TELEX (031) 3196

شركة مندس جونيور العالمية

MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY

العراق I R A Q

ALTERAÇÕES REGISTRADAS NO CORPO DOCENTE, TÉCNICO E ADMINISTRATIVO
DO COLÉGIO PITÁGORAS EM RAMADI (EXPRESS WAY).

SITUAÇÃO EM 1986	SITUAÇÃO EM 1987
1. Diretor: LÚCIO DE ANDRADE FONSECA	1. Diretor: HIPÁCIO GOMES MARRA
2. Secretária: MARIA FÁTIMA SIL - VA FONSECA	2. Secretária: DENISE CAMPOS DA SILVA VIEIRA / SUELI EDWIGES NARCI SO
3. Equipe de 5ª série em diante.	3. Equipe desfeita
4. Coordenadora de 1ª à 4ª série: MARY ANTONIETA HUBNER	4. Coordenadora de 1ª à 4ª série: REGINA BUSTAMONTE
5. Professora de 3ª e 4ª séries: MARIA JOSÉ AGUIAR	5. Professorade 3ª e 4ª séries: FÁTIMA MARIA SAAD SANTOS
6. Professor de Educação Física: CELMY HUBNER NORA	6. Professor de Educação Física: MARGARETH FURTADO VELOSO LOPES/ APARECIDA DE FÁTIMA QUEIROZ DA PAIXÃO

RAMADI, 10 de outubro de 1987

Hipácio Gomes Marra
HIPÁCIO GOMES MARRA - DIRETOR
Aut. 523/87 - 1ª DRE/MG

MAILING ADDRESS: P.O. BOX 7050 AL KARKH - BAGHDAD 1940 - PHONE 551 8768, 551 8475 - TELEX 212508 / KH 30 - PHONE 887 3130,
887 7754 / KH 210 - PHONE 887 0117, 887 0156 - TELEX 216107, 216108 / EXPRESSWAY - PHONE 887 0112 - TELEX 218118
عنوان البريد: صندوق 7050 الكرخ - بغداد 1940 - الهاتف: 551 8768, 551 8475 - تليكس: 212508 / KH 30 - الهاتف: 887 3130,
887 7754 / KH 210 - الهاتف: 887 0117, 887 0156 - تليكس: 216107, 216108 / الطريق السريع - الهاتف: 887 0112 - تليكس: 218118
تليفون: 210 - تليفون: 887 0117, 887 0156 - تليكس: 216107, 216108 - تليفون: 887 0112 - تليكس: 218118
الهاتف: 887 0112 - تليكس: 218118 - تليفون: 887 0117, 887 0156 - تليكس: 216107, 216108 - تليفون: 887 0112 - تليكس: 218118

Anexo 30: Ofício DHR 008/1988 – Belo Horizonte, 24 de março de 1988:
 comunica a desativação de todas as unidades escolares instaladas no Iraque

BIBLIOTECA DO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CONSTRUTORA MENDES JÚNIOR S.A.

Belo Horizonte, 24 de Março de 1988.
 DRH - 008/88

Ao Sr. Presidente
 da C. E. 2.º G.
 B. Hte. 04/4/88
[Assinatura]
 Presidente

Ilmo Sr.
 Prof. Fernando Dias Costa
 DD. Presidente do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
 Rua Rio de Janeiro, 2.418
 Capital - MG

Prezado Senhor,

Vimos pela presente comunicar a este Órgão a desativação de todas as nossas unidades escolares instaladas no Iraque, cuja empresa operadora foi o Sistema Pitágoras de Ensino Sociedade Ltda.

Tais unidades estavam localizadas em Projetos de Construção de responsabilidade da Mendes Junior International Company, a seguir relacionados:

- . Bagdad - Hsaibah e Al-Quain-Akashat - Km 30 e 215 (Ferrovia)
- . Express Way - Hit-Tullaha - Km 38 (Rodovia)
- . Tigres Euphrates Main Outfall Drain Projects (Sifão)

Aproveitamos ainda para registrar a possibilidade de reativação da escola do Sifão que, em momento oportuno, será devidamente comunicada.

Agradecemos pela atenção que temos recebido, subscrevemo-nos,

Atenciosamente,

06/03/88
[Assinatura]
 William Moreira Pachito
 Divisão de Recursos Humanos

*06/03/88
 Juntou-se a informação
 encaminhada ao Processo nº 6.916-A*

6916

AV. PROF. MARIO WERNECK, 1685 - BELO HORIZONTE - MG - BRASIL
 FONE: (031) 349-5200 - TELEX (031) 3196