

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

**POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO
PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO: um estudo realizado na Jurisdição da
Superintendência Regional de Ensino de Muriaé**

Maristela Santos de Andrade Freitas

Belo Horizonte
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Maristela Santos de Andrade Freitas

**POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO
PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO: um estudo realizado na Jurisdição da
Superintendência Regional de Ensino de Muriaé**

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

Área de Concentração: Educação Escolar e Profissão Docente

Linha de Pesquisa: Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

Belo Horizonte

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F866p Freitas, Maristela Santos de Andrade
Políticas para a formação e a profissionalização do professor do ensino médio: um estudo realizado na jurisdição da superintendência regional de ensino de Muriaé / Maristela Santos de Andrade Freitas. Belo Horizonte, 2008.
321f. : il.

Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Professores de ensino médio - Formação. 2. Educação continuada. 3. Educação e Estado - Muriaé (MG). I. Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

Maristela Santos de Andrade Freitas

**POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO
PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO:**

**um estudo realizado na Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de
Muriaé**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais.
Belo Horizonte, 2008.

Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (Orientadora) - PUC Minas

Prof^a. Dr^a. Magali de Castro - PUC Minas

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo - FAE/UFMG

Ao meu pai, meu herói, meu melhor amigo, meu sustentáculo. Aquele que me deu a força e a certeza de que ao desafiar os obstáculos sentiria erguer-se dentro de mim um desafio: a vida, a vitória e a promessa de futuras realizações. Verdade pai!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus Infinito pela Tua constante presença, pois, ao enxergar Tua grandeza em minha pequenez, eu reconheço que minha história é nada sem o Teu amor. E à Nossa Senhora das Graças, a quem confiei meu caminho desde os primeiros passos dados em direção ao Mestrado, pela certeza de que esteve sempre a cobrir-me com Teu manto.

Agradeço à minha mãe, Cecília, que por opção e por amor dedicou sua vida aos seus três filhos e cinco netos. A você, mãe: o sonho, o sorriso, o beijo, o abraço, o futuro.

À minha avó Maria (*in memoriam*): Gostaria que estivesse aqui, para abraçar-me neste momento. O seu peito pleno de orgulho e seus olhos banhados de emoção. Poderia dizer-lhe o que sinto: um enorme amor e saudade.

Aos meus filhos, Jean e Lorrán, por compreenderem as constantes ausências, os momentos de impaciência e, principalmente, pelo indiscutível amor que possuímos, porque somente este amor é capaz de fortalecer o corpo e a alma, e nos tornar desejosos de grandes realizações.

Ao meu marido, Vagner, por 23 anos de apoio aos meus sonhos e por sempre compreender os sentimentos e as emoções vivenciadas para a concretização desses sonhos. Obrigada!

Agradeço à minha irmã Marise, que sempre amou meus filhos como se dela fossem e que, durante esses dois anos, cuidou para que eles sempre tivessem mais uma mãe a quem recorrer.

À minha sobrinha Ludmila meu obrigado pelo apoio, pela cumplicidade e pelas horas em que sua atenção fez toda a diferença.

Aos colegas com quem comecei esta caminhada em busca de um ideal: Que a lembrança dos bons momentos nos motive na busca constante pelo reencontro.

Aos amigos Niura Martins, Rodrigo Ribeiro, June Vinhal, Cláudia Tavares e Mary Leandro, meu obrigada por tornarem o meu caminho mais ameno e prazeroso.

Às minhas amigas muito especiais: Jacira Pessoa e Jacqueline Laranjo com quem compartilhei lágrimas, alegrias, angústias, dúvidas, medos e de quem recebi atenção, carinho, cumplicidade, apoio, amor e a certeza de que no final tudo daria certo.

À Aninha Navarro, minha amiga: Busquei palavras que pudessem expressar meu obrigado pelo que fez por mim com essa dádiva que Deus lhe concedeu, pelas suas palavras de incentivo e pela amizade que me dedica, mas não encontrei. Somente pequenos versos de Pedro Fernandes Tomás, em *Canções Populares da Beira*, Lisboa, 1896, vieram aos meus pensamentos: “As telhas do teu telhado são vermelhas, tem virtude. Passei por elas doente, logo me deram saúde”.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição ligada ao Ministério da Educação, responsável pelo fomento que me proporcionou a possibilidade de cursar o mestrado e desenvolver este trabalho, através da bolsa de pesquisa PROSUP.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais agradeço a autorização de afastamento para freqüência a cursos de Pós-Graduação concedida e, também, por permitir meu acesso a documentos da política educacional mineira, prestando os esclarecimentos necessários, sempre que solicitados.

Agradeço aos professores entrevistados a presteza e disponibilidade com que atenderam à solicitação de entrevista e a atenção dispensada a esta pesquisadora. Em especial aos Professores Maria das Graças Pedrosa Bittencourt, João Antônio Filocre Saraiva e Murílio de Avellar Hingel.

Aos professores que, com a sabedoria dos grandes mestres, nos convenceram de que poderíamos ser melhores do que suspeitávamos. Obrigada, especialmente aos Professores: Carlos Roberto Jamil Cury, Hermas Gonçalves Arana, Leila Alvarenga Mafra, Rita Amélia Teixeira Vilela, Simão Pedro Pinto Marinho e Magali de Castro pela ajuda nos momentos em que a eles recorri, pela atenção dispensada e, principalmente, pela gentileza com que me mostraram meus erros e pela humildade com que compartilharam seus Conhecimentos. Minha eterna gratidão!

À Professora Ana Maria Casasanta Peixoto (*in memoriam*) um especial obrigada pela disponibilidade com que sempre atendeu aos meus pedidos de ajuda e pelo desprendimento - característico de uma grande professora, pesquisadora e autora – com que conduziu a mim e colegas pelas alamedas da História da Educação de Minas Gerais e do Brasil.

Professora, mais do que o “vazio” deixado por sua ausência, ficou a saudade da sua presença, a forte lembrança de sua postura humana e profissional e a certeza de que se fez luz no céu, como diria Castro Alves (1867): “Luz! Pois, no vale

e na serra... Que se a luz rola na terra, Deus colhe gênios no céu!...”

E, finalmente, à Professora Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, carinhosamente chamada de Dorinha, a grande responsável pela concretização de um sonho acalentado por anos, adiado por inseguranças e que se tornou realidade, porque além de confiar em mim, soube conduzir-me com maestria pelo caminho da apropriada investigação teórico-científica com a competência de uma grande pesquisadora. A quem dizer simplesmente obrigada é pouco diante do muito que recebi.

Professora Dorinha, Guimarães Rosa disse que “[...] o real não está na saída nem na chegada; ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”, gostaria de pedir licença a esse grande escritor e poeta mineiro para plagiá-lo e dizer: O respeito e a admiração podem se dispôr na saída, porém, o afeto “não está na saída nem na chegada; ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” Minha gratidão, meu obrigada e meu afeto.



Temos muitas histórias a contar sobre nosso ofício porque não nos arrendemos do que fomos outrora, porque ainda o somos.
(ARROYO, 2000)

RESUMO

Este trabalho¹ está inserido na Linha de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Educacionais, e foca sua análise nas Políticas de Formação/Profissionalização dos Professores do Ensino Médio, da Jurisdição de Ensino de Muriaé, em Minas Gerais. O objeto desta investigação centra-se no Projeto “De Professor para Professor”, instaurado a partir de 1999, na já mencionada Jurisdição. Esta Dissertação realizou um estudo reflexivo-analítico da Formação e da Profissionalização de Professores do Ensino Médio, a partir da Política de Valorização dos Profissionais, desenvolvida durante a década de 90 e início dos anos 2000, e teve como *locus* a Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé (SRE). A metodologia utilizada priorizou a realização de um Estudo de Caso, no qual foram selecionados os instrumentos de pesquisa qualitativa: observação livre, análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Para uma adequada interpretação dos dados coletados foi utilizada a Análise de Conteúdo. Optou-se pela aplicação de um questionário a fim de possibilitar a construção do perfil dos professores do Ensino Médio da Jurisdição, já referida, e a seleção dos professores a serem entrevistados. Para proceder à tabulação dos dados foi utilizado software estatístico que quantifica informações do *Survey*. Em síntese, obteve-se os seguintes resultados: (1) as propostas de Valorização dos Professores do Ensino Médio se constituíram como Diretrizes Operacionais, como compromissos públicos que se limitaram a Programas e a incentivos à qualificação docente, que de um modo geral, tiveram pouco alcance; (2) os professores possuem saberes que são específicos da profissão docente, que servem de aportes para suas práticas cotidianas; e os Encontros “De Professor para Professor” promovidos pela SRE de Muriaé se constituíram como espaço de formação continuada e em serviço; (3) os fatores responsáveis pela desprofissionalização/intensificação do trabalho docente, acarretaram, dentre outras conseqüências, a formação do binômio desistência/resistência dos professores, a necessidade de um reconhecimento social da profissão docente, uma adequada “qualificação” no âmbito da formação inicial e continuada, que permita a construção de saberes e a troca de experiências, e, também, a recuperação do “sentimento de pertencimento à uma classe”; (4) os professores do Ensino Médio da SRE de Muriaé, diante das dificuldades apresentadas na prática cotidiana, buscaram solucionar seus problemas e construir seus saberes apoiados na prática cotidiana, nos colegas de trabalho, na literatura especializada e/ou em professores de Ensino Superior.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais; Projeto “De Professor para Professor”; Formação Continuada; Profissionalização Docente.

¹ Esta Pesquisa contou com subsídio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ABSTRACT

This research is inserted in the Research Line – Right to Education and Educational Politics and, it focus on its investigation on Politics of Formation/Professionalization of Teachers of Medium Teaching from Teaching Jurisdiction of Muriaé, in Minas Gerais. The object of this investigation centres on the Project “From Teacher to Teacher”, set up from 1999, in the jurisdiction already mentioned. This dissertation carried out a reflexive-analytical study of Formation and Professionalization of the Medium Teaching Teachers, from the Politic of Professionals Valorization, developed during the 90’s decade and beginning of years 2000, which had as *lócus* the Jurisdiction of the Superintendência Regional de Ensino de Muriaé (SRE). The used methodology gave priority to the realization of a Case Study, in which the qualitative research instruments were selected: free observation, documental analysis and, semi-structured interviews. For an appropriate interpretation of the collected data, it was used the Content Analysis. It opted for the application of a questionnaire in order to make possible the construction of the teachers’ profile of Medium Teaching of the mentioned Jurisdiction and, the selection of teachers to be interviewed. A statistical software was used, to proceed to the data tabulation, that quantifies information from *Survey*. In synthesis, it obtained the following results: (1) the proposes of Teachers’ Valorization of Medium Teaching were constituted as Operational Guidelines, as public commitments, which were limited to Programs and incentives to the teaching qualification, which, in a general way, they had little reach; (2) the teachers possess knowledges which are specifics from teaching profession, which serve as supports for the everyday practices; and the Meetings “From Teacher to Teacher”, promoted by SRE from Muriaé, were constituted as space of continued formation and in service; (3) the factors, responsible for the desprofessionalization/intensification of the teaching work, caused, among other consequences, the formation of the binominal giving up/resistance of teachers, the necessity of a social recognition of the teaching profession, an appropriated “qualification” on scope of initial and continued formation that allowed the construction of knowledges, and the exchange of experiences, and also, the recovery of “feeling of belonging to a class”; (4) the teachers of Medium Teaching of SRE, from Muriaé, faced with the difficulties presented in the everyday practice, searched to solve their problems and to construct their knowledges supported on the everyday practice, on the colleagues, on the specialized literature and/or on teachers from Higher Education.

Key-words: Educational Politics; Project “From Teacher to Teacher”; Continued Formation; Teaching Professionalization

LISTA DE MAPA

MAPA 1 Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Zona da Mata – Minas Gerais –	42
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Demonstrativo do Perfil dos Professores do Ensino Médio Entrevistados/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais –	–
2007.....	45

QUADRO 2 Valorização do Magistério – Políticas e Diretrizes para a Formação/Profissionalização dos Professores do Ensino Médio – Minas Gerais – 1991/2002.....	263
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Percentual de Professores do Ensino Médio que possuem Computador em casa/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007.....	158
GRÁFICO 2 Percentual de Professores do Ensino Médio que possuem <i>internet</i> em casa/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007	159
GRÁFICO 3 Local que os Professores do Ensino Médio usam para acessar o computador/ Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – MinasGerais-2007.....	159
GRÁFICO 4 Motivos apresentados pelos Professores do Ensino Médio para o uso do computador/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007.....	160
GRÁFICO 5 Formação Acadêmica dos Professores do Ensino Médio/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007	173
GRÁFICO 6 Motivos que levou o Professor do Ensino Médio à Participação nos Encontrosdo Projeto “De Professor para Professor”/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007	181
GRÁFICO 7 Nível de atendimento às expectativas do Professor do Ensino Médio durante os Encontros do Projeto “De Professor para Professor”/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais - 2007	218

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Comparativo do Número de Questionários Enviados x O Número de Questionários Devolvidos, por Município / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais – 2007.....	38
TABELA 2 Demonstrativo do Número de Questionários Respondidos por Professores do Ensino Médio que Participaram de Encontros do Projeto “De Professor para Professor” / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais – 2007.....	40
TABELA 3 Demonstrativo da Formação dos Professores do estado de Minas Gerais.....	114
Tabela 4 Demonstrativo de Faixa Etária do Professor que Atua no Ensino Médio / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais – 2007.....	150
TABELA 5 Demonstrativo da Participação em Atividades Sociais, Culturais, Políticas e Educacionais do Professor do Ensino Médio / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais – 2007.....	152
TABELA 6 Demonstrativo da Ocupação nas Horas de Lazer do Professor do Ensino Médio para a Resolução das Dificuldades Apresentadas na Prática Docente / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais – 2007.....	154
TABELA 7 Demonstrativo do Cruzamento de Dados entre a Renda Individual x Renda Familiar do Professor que Atua no Ensino Médio / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....	156
TABELA 8 Demonstrativo do Estado Civil do Professor que Atua no Ensino Médio / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....	157
TABELA 9 Demonstrativo dos Recursos que as Escolas Estaduais dispõem para uso do Professor do Ensino Médio / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....	161

TABELA 10 Demonstrativo dos Recursos Didáticos mais utilizados em sala de aula pelo Professor do Ensino Médio / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....162

TABELA 11 Demonstrativo do Tempo de Dedicção do Professor do Ensino Médio no Planejamento de Aulas e na Correção de Atividades em Casa / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....163

TABELA 12 Demonstrativo da Forma de Acesso a Livros pelo Professor do Ensino Médio / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....164

TABELA 13 Demonstrativo da Periodicidade de Compra de livros Especializados na Área de Atuação pelo Professor do Ensino Médio / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....164

TABELA 14 Demonstrativo do Número de Professores do Ensino Médio que possui Livros Didáticos de sua Disciplina em Casa / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....165

TABELA 15 Demonstrativo dos Materiais mais utilizados pelos Professores do Ensino Médio para Pesquisa e para Planejamento das Aulas / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....165

TABELA 16 Demonstrativo de Professores que declararam adotar Livro Didático de sua Disciplina / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....166

TABELA 17 Demonstrativo do Tempo de Docência, Independente da Rede de Ensino que o Professor do Ensino Médio Atua / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....167

TABELA 18 Demonstrativo do Tempo de Docência do Professor do Ensino Médio, na Rede Estadual / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais – 2007.....168

TABELA 19 Demonstrativo do Tempo de Exercício do Professor no Ensino Médio, da Rede Estadual / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....169

TABELA 20 Demonstrativo do Tempo de Exercício como Professor no Ensino Médio, na Escola que Atua / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....170

TABELA 21 Demonstrativo do Tempo de Atuação do Professor do Ensino Médio que Atua em Outra Rede de Ensino e/ou que possui mais de um Cargo na Rede Pública Estadual / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....171

TABELA 22 Demonstrativo da Situação Funcional do Professor do Ensino Médio / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....172

TABELA 23 Demonstrativo do Número de Disciplinas que compõe o Cargo do Professor do Ensino Médio / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....172

TABELA 24 Demonstrativo da Atuação do Professor do Ensino Médio em Outra Área do Campo Educacional / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....173

TABELA 25 Demonstrativo da Rede de Ensino em que o Professor do Ensino Médio Kursou a última Formação Acadêmica / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....174

TABELA 26 Demonstrativo dos Tipos de Formação Continuada que os Professores do Ensino Médio, mais Participam / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....175

TABELA 27 Demonstrativo dos Aspectos Priorizados durante os Encontros do Projeto “De professor para Professor” / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....211

TABELA 28 Demonstrativo de Como o Professor do Ensino Médio Resolve as Dificuldades Apresentadas na Prática Docente, nas Escolas / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais – 2007.....256

LISTA DE SIGLAS

ABC- Associação Brasileira de Educadores
ABE- Associação Brasileira de Educação
AFOR- Agências de Formação
AID- Agency for International Development
ANDES- Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANE- Analista em Educação
ANFOPE- Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APPMG- Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais
BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD- Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM- Banco Mundial
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC- Currículo Básico Comum
CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CERP- Centro de Referência do Professor
CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE- Conselho Nacional de Educação
CNEC- Companhia Nacional de Escolas da Comunidade
CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED- Conselho Nacional de Secretários Municipais de Educação
CQT- Controle de Qualidade Total
DIEESE- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
EC- Emendas Constitucionais
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
EUA- Estados Unidos da América
FAT- Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC- Fernando Henrique Cardoso
FINEP- Financiadora de Estudos e Projetos
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEF- Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDEB- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GATT- Acordo Geral de Tarifas e Comércio
GQT- Gerência de Qualidade Total
IES- Instituição de Ensino Superior
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
MSN- Messenger
OAB- Ordem dos Advogados do Brasil
OEI- Organização dos Estados Iberoamericanos
OIT- Organização Internacional do Trabalho
OMC- Organização Mundial do Comércio
ONU- Organização das Nações Unidas
PNE- Plano Nacional de Educação
PQTE- Programa de Qualidade Total na Educação
PROCAD- Programa de Capacitação de Dirigentes
PROCAP- Programa de Capacitação de Professores
PROCIÊNCIAS- Programa de Capacitação de Professores nas áreas de Ciências
PROEB- Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROMÉDIO- Programa-Piloto de Inovação Curricular e de Capacitação de Professores do Ensino Médio
PROMEDLAC- Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe
PROQUALIDADE- Programa de Qualidade
QESE- Quota Estadual do Salário-Educação
SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEE- Secretaria de Estado da Educação
SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIMAVE- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE- Superintendência Regional de Ensino
TAE- Técnico em Assuntos Educacionais
TIC- Tecnologia de Informação e Comunicação

UCP- Unidade de Coordenação do ProQualidade

UEMG- Universidade Estadual de Minas Gerais

UDF- Universidade do Distrito Federal

UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFV- Universidade Federal de Viçosa

UnB- Universidade de Brasília

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMONTES- Universidade de Montes Claros

USAID- United States Agency for International Development

USP- Universidade de São Paulo

UTE- União dos Trabalhadores de Ensino

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	26
1.1	Caracterização da Pesquisa	26
1.2	Descrição do Objeto de Investigação.....	29
1.3	Problematizações	30
1.4	Objetivos	31
1.5	A Organização do Trabalho.....	32
2	APORTES METODOLÓGICOS	34
2.1	As Escolhas Metodológicas	34
2.2	Os Procedimentos Realizados	37
2.3	Descrição do Campo de Pesquisa.....	40
2.4	Critérios de Seleção para entrevista com Professores e com as Autoridades	42
2.5	Perfil dos Professores Entrevistados.....	47
2.6	As Categorias de Análise	49
3	FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	51
3.1	Formação e Profissionalização de Professores no Brasil, no período de 1930 até a atualidade	51
4	RETROSPECTIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO, EM MINAS GERAIS, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 ATÉ INÍCIO DOS ANOS 2000	77
4.1	Panorama das Políticas Educacionais Nacionais: da década de 1930 à década de 1980.....	78
4.2	Descrição das Políticas Educacionais Brasileiras: 1991-2002.....	86
4.3	Políticas Educacionais Mineiras: uma breve introdução.....	97
4.3.1	Políticas Educacionais Mineiras nas Gestões Hélio Garcia; Eduardo Azeredo e Itamar Franco (1991-2002).....	99
4.3.1.1	<u>Gerência da Qualidade Total no âmbito escolar: da Gestão Hélio Garcia à Gestão Eduardo Azeredo (1991-1998)</u>	100
4.3.1.2	<u>Escola Sagarana: concepção de educação do Governo Itamar Franco (1999-2002)</u>	111
5	FORMAÇÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES DOCENTES	121
5.1	Saberes Docentes	121

5.2	Princípios e Conceitos de Formação/Formação Continuada	128
5.3	Profissionalização Docente	140
6	A PESQUISA REALIZADA: DADOS COLETADOS E ANALISADOS	149
6.1	Perfil do Professores do Ensino Médio: Dados Coletados pelo Questionário	149
6.1.1	<i>Faixa Etária dos Professores</i>	<i>149</i>
6.1.2	<i>Participação dos Professores em Atividades Diferenciadas</i>	<i>152</i>
6.1.3	<i>Renda Individual e Renda Familiar dos Professores</i>	<i>155</i>
6.1.4	<i>Estado Civil dos Professores</i>	<i>157</i>
6.1.5	<i>Uso do Computador/Internet e Outros Recursos pelos Professores ..</i>	<i>158</i>
6.1.6	<i>Tempo Disponibilizado para Trabalho Docente, Fora da Sala de Aula e Acesso a Livros</i>	<i>163</i>
6.1.7	<i>Experiência no Magistério</i>	<i>166</i>
6.1.8	<i>Situação Funcional</i>	<i>170</i>
6.1.9	<i>Formação Acadêmica dos Professores</i>	<i>173</i>
6.1.10	<i>Tipos de Formação Continuada</i>	<i>174</i>
6.2	Dados Coletados pela Observação de Encontro do Projeto “De Professor para Professor”	176
6.3	Dados Coletados pelas Entrevistas: Análise das Categorias identificadas	181
6.3.1	<i>Importância da Formação Continuada</i>	<i>181</i>
6.3.1.1	<u>Motivos Apresentados pelos Professores para Participarem de Encontros de Formação Continuada</u>	<u>181</u>
6.3.1.2	<u>Importância dos Encontros para o Desenvolvimento Profissional dos Professores</u>	<u>183</u>
6.3.1.3	<u>Encontros do Projeto “De Professor para Professor” como “Espaço” de Formação Continuada</u>	<u>186</u>
6.3.1.4	<u>Carga Horária e Periodicidade dos Encontros “De Professor para Professor”</u>	<u>189</u>
6.3.1.5	<u>Avaliação do Acompanhamento dos Encontros, Antes de 1999</u>	<u>190</u>
6.3.1.6	<u>Participação ou Não em Programas de Formação Continuada, Promovidos pela SEE/MG</u>	<u>191</u>
6.3.1.7	<u>Encontros de Professores da Jurisdição de Muriaé: A Fala de uma Gestora</u>	<u>194</u>
6.3.1.8	<u>Programas de Formação Continuada: PROCIÊNCIAS, PROMÉDIO, PROCAP E PROCAD</u>	<u>196</u>
6.3.1.9	<u>Continuidades e Descontinuidades dos Programas de Formação Continuada: A Fala de um ex- Secretário de Educação</u>	<u>199</u>
6.3.1.10	<u>O Reconhecimento Social dos Professores, na Década de 90: A Fala de Gestores</u>	<u>201</u>
6.3.1.11	<u>Programas de Formação Continuada: Ensino Fundamental X Ensino Médio</u>	<u>204</u>
6.3.1.12	<u>Avaliação das Políticas Públicas para Formação Continuada, no período de 1991-2002</u>	<u>205</u>
6.3.2	<i>Relação do Professor com o Saber</i>	<i>209</i>
6.3.2.1	<u>Conhecimentos/Habilidades Trabalhadas nos Encontros do Projeto “De Professor para Professor”: Suas Incorporações à Prática Cotidiana dos</u>	

Professores Participantes	209
6.3.2.2 <u>Conhecimentos/Habilidades a serem Trabalhados em Futuros Encontros, Segundo os Professores</u>	213
6.3.2.3 <u>Avaliação dos Conteúdos Trabalhados pelos Professores-Formadores... ..</u>	214
6.3.2.4 <u>Avaliação do Acompanhamento feito dos Encontros “De Professores para Professores”</u>	215
6.3.2.5 <u>O “Lugar” dos Saberes da Experiência nos Encontros “De Professores para Professores”</u>	218
6.3.2.6 <u>Encontros Antes e Encontros Depois de 1999</u>	220
6.3.2.7 <u>O Trabalho e a Organização dos Encontros: A Fala dos Professores</u>	222
6.3.2.8 <u>Esquemas/Táticas para a Construção de Saberes</u>	224
6.3.2.9 <u>O Trabalho e a Organização dos Encontros: A Fala de uma Gestora</u>	226
6.3.2.10 <u>O Depoimento de um Gestor da SEE/MG</u>	228
6.3.2.11 <u>Depoimento de Hingel, ex-Secretário da Educação do Governo Itamar Franco</u>	230
6.3.3 <i>Profissionalização Docente</i>	233
6.3.3.1 <u>A Necessidade de Reconhecimento Social do Trabalho Docente</u>	234
6.3.3.2 <u>As Condições de Trabalho (Materiais/Tecnológicas, Financeira, Humanas) e de Formação, Precarizadas</u>	237
6.3.3.3 <u>Tempos/Espaços e Ritmos de Trabalho Intensificados</u>	240
6.3.3.4 <u>A Falta de uma Remuneração Digna</u>	242
6.3.3.5 <u>O Papel do Professor na Contemporaneidade</u>	243
6.3.3.6 <u>O Sentimento de Desistência do Magistério</u>	247
6.3.3.7 <u>Ser Professor e o Processo de Profissionalização Docente: Na Ótica dos Gestores</u>	250
6.3.4 <i>Estratégias Utilizadas para Buscar Soluções para os Problemas Enfrentados na Prática Docente</i>	256
CONSIDERAÇÕES FINAIS	261
REFERÊNCIAS	267
APÊNDICE	283
APÊNDICE A QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	284
APÊNDICE B CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTOS ORAIS	293
APÊNDICE C ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES	294
APÊNDICE D ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSORA/GESTORA FITE	296
APÊNDICE E ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR/GESTOR FILOCRE	298
APÊNDICE F ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR/GESTOR MURÍLIO HINGEL	300

APÊNDICE G TABELAS ELABORADAS A PARTIR DOS DADOS COLETADOS NOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO NA JURISDIÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MUIRAÉ – MINAS GERAIS – 2007	302
APÊNDICE H GRÁFICOS ELABORADOS A PARTIR DOS DADOS COLETADOS NOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO NA JURISDIÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MUIRAÉ – MINAS GERAIS – 2007	312
ANEXO	316
ANEXO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA	317

1 INTRODUÇÃO

1.1 Caracterização da pesquisa

As propostas educacionais de formação/profissionalização docente apresentadas pelos Governos mineiros, durante, principalmente, os primeiros anos da década de 90, evidenciam estarem voltadas para os docentes do Ensino Fundamental, sendo escassas para os professores do Ensino Médio. Esse fato, ou, essa “omissão do Estado” gerou a necessidade de serem desenvolvidos projetos de formação continuada, no âmbito dos municípios, para propiciarem aos professores do Ensino Médio um espaço de construção e troca de saberes, especialmente, dos decorrentes da experiência docente.

Por isso, para o desenvolvimento do tema deste trabalho, Políticas de Formação/Profissionalização do Professor do Ensino Médio: um estudo realizado na Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé, Minas Gerais, e inserido na Linha de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Educacionais, foi escolhido como objeto de investigação, o Projeto “De Professor para Professor”, instaurado a partir de 1999, pela já mencionada Jurisdição.

Esse objeto contempla tanto a formação contínua, quanto a profissionalização do professor do Ensino Médio, perpassando pela constituição dos saberes docentes, dando-se ênfase aos conhecimentos práticos, adquiridos através da vivência, da experiência dos professores, partilhadas entre seus pares e que contribuíram para seu desenvolvimento profissional.

Este estudo foi motivado, sobretudo, pela carência de propostas Governamentais e pesquisas acadêmicas consistentes, direcionadas para o Ensino Médio. Como se sabe, este nível de ensino desenvolveu-se no Brasil, historicamente, sem um real planejamento, instalando-se em espaços que sobravam nas escolas, em turnos intermediários e/ou noturnos, sem contar, geralmente, com mobiliário adequado e materiais didáticos compatíveis. Assim, pesquisar o processo de formação/profissionalização de docentes do Ensino Médio passou a se constituir, para esta pesquisadora, como um tema interessante e necessário como forma de demonstrar a necessidade de se resgatar o reconhecimento social da profissão e de

promover uma proposta educacional de valorização do professor, condizente com as suas necessidades.

Para um maior esclarecimento do processo de escolha do objeto de investigação, considerou-se importante tecer algumas considerações sobre a relação desta pesquisadora com o objeto de estudo desta pesquisa.

Em 1998 eu trabalhava² em três locais: como designada Técnico em Assuntos Educacionais³ (TAE) na Superintendência Regional de Ensino de Muriaé (SRE), como professora designada do Curso Normal em escola da Rede Pública Estadual; e como professora contratada de matemática da 3ª série do Ensino Fundamental na Rede Particular de Ensino.

Atuando como Técnico em Assuntos Educacionais era responsável por assessorar escolas estaduais e municipais no que se refere aos aspectos pedagógicos, trabalhando com os Supervisores Escolares, quando a escola possuía este profissional em seu quadro de pessoal, ou diretamente com os professores, quando havia a carência do referido especialista.

Além do assessoramento às escolas, coordenava projetos, tanto os desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), tais como: “5ª Série em Destaque”; “Acertando o Passo”; “A Caminho da Cidadania”; “Telessalas de Minas”⁴, quanto os projetos elaborados e desenvolvidos pela própria SRE. Também atuava como “multiplicadora” de projetos e programas da SEE, coordenados pelas colegas de trabalho.

Cabe esclarecer que, em 1998, a SRE de Muriaé já promovia desde 1995, cursos de formação continuada e em serviço, voltados para professores de sua Jurisdição, contemplando os docentes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Para a realização desse trabalho, que fazia parte do cronograma de atividades pedagógicas, a SRE contava com uma equipe de 16 professores de diferentes e diversas áreas do conhecimento, denominados TAE, como

² Na redação deste trabalho optou-se por utilizar a 3ª pessoa do singular. Contudo, quando se fizer referência à autora desta pesquisa, neste primeiro capítulo, será empregada a 1ª pessoa do singular, a fim de tornar esta exposição mais compreensível.

³ Quando da implantação do novo Plano de Cargos e Salários dos Servidores Públicos da Educação pelo Governo Aécio Neves (2003-2006) a denominação do cargo Técnico em Assuntos Educacionais (nível 3), o que significava profissionais da educação, com licenciatura plena em diferentes áreas do conhecimento, passou ser a de Analista em Educação.

⁴ Todos esses Projetos fizeram parte da Política Pública Educacional do Governo Eduardo Azeredo (1995-1998).

anteriormente mencionado.

Essa formação contínua e em serviço se caracterizava por contar com a parceria das Secretarias Municipais de Educação, vinculadas à Jurisdição da SRE/Muriaé, sendo ministrada por professores universitários convidados e/ou “professores-formadores⁵”, que eram docentes das Redes Estadual ou Municipal, escolhidos por seus pares e por eles reconhecidos como competentes.

Os TAE, por possuírem tanto os saberes didático-pedagógicos e disciplinares, quanto os saberes experienciais, tinham plenas condições de lecionarem nos Cursos de Formação Continuada para os docentes que atuavam nas Redes Estadual e/ou Municipal. Também havia ocasiões nas quais se convidava professores de instituições universitárias, que traziam importantes colaborações ao encontro, apesar de receberem remunerações insignificantes e não compatíveis com seus níveis de titulação e trabalhos realizados.

Os referidos encontros eram realizados duas vezes a cada semestre e contava com a participação de professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ressalta-se que a viabilidade desses encontros, em um mesmo dia, se tornou possível devido ao fato de todas as escolas da Jurisdição agendarem os dias de curso, considerados como dia escolar, que, diferentemente do dia letivo, não tem aula, uma vez que se destina à realização de tarefas de cunho administrativo e pedagógico, destinado ao corpo docente, técnico e administrativo das unidades escolares, não havendo, necessariamente, a presença de alunos.

Em 1999, após a posse do Governador Itamar Franco, foi nomeada como Diretora II da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé, a Professora Márcia Olivier Ferreira Dornelas. Em março, em cumprimento às Emendas Constitucionais (EC) 19 e 20⁶ de 1998, foi alterado o quadro de servidores da SEE e SRE, visto que, por ordem do Governador, exigiu-se a imediata dispensa dos servidores públicos que se enquadrassem nas alíneas a e b, do inciso XVI, e, no inciso XI, do artigo 37, da EC 19; e no parágrafo 10, do artigo 37, da EC 20, da Constituição Federal de 1988. Ou seja, a dispensa foi aplicada aos servidores que se enquadravam em

⁵ Optou-se por usar a denominação de professor-formador a fim de designar os professores escolhidos por seus pares para ministrarem os encontros pedagógicos.

⁶ A Emenda Constitucional 19 de 4 de junho de 1998 modifica o regime sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. A Emenda Constitucional 20 de 15 de dezembro de 1998 modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. (BRASIL, 2006)

situações indevidas de Acúmulo de Cargo.

Devido a esse fato, a SRE de Muriaé, re-elaborou o Projeto de Formação em Serviço para os professores da Rede Pública Estadual e Municipal de sua Jurisdição, tendo em vista a redução de seu quadro de TAE, para três elementos, após o cumprimento das determinações, já mencionadas. Enfatiza-se que, nesse período, foi implementada uma nova Proposta Político-Pedagógica, consubstanciada na Escola Sagarana, que teve como um dos seus principais eixos a Valorização dos Profissionais da Educação. Este eixo tinha como meta, dentre outros pontos, a busca por uma Educação Contínua, traduzida na Formação e na Profissionalização do Professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

1.2 Descrição do objeto de investigação

O mencionado Projeto, batizado “De Professor para Professor”, foi construído como sendo um espaço de formação continuada e em serviço, tendo por objetivos: a troca de experiências, o reconhecimento social do papel do professor, a valorização dos saberes docentes, o trabalho interdisciplinar, e, o envolvimento e comprometimento dos professores com a prática pedagógica de suas escolas.

Para a efetivação desse Projeto, os professores-formadores passaram a ser selecionados pela restrita equipe de TAE, tendo em vista a sugestão de nomes de professores feita pelos docentes da Jurisdição e levando em conta a concordância dos escolhidos. Cabia a esses professores definirem os objetivos, os conteúdos e a metodologia, lançando mão de seus saberes experienciais. O papel dos TAE era o de: difundir os encontros nas escolas; providenciar o material didático-pedagógico; preparar o local de realização do encontro; acompanhar e assessorar os professores-formadores; avaliar a eficácia/ineficácia do encontro e delinear, juntamente à Diretoria Educacional⁷, o cronograma dos encontros que se tornaram

⁷ A estrutura da SRE dividiu-se, a partir de 2003, em duas diretorias: Diretoria de Administração e Finanças e Diretoria Educacional, sendo a segunda responsável por toda e qualquer ação pedagógica da Jurisdição. (Lei Delegada nº. 59 de 29/01/2003 que dispõe sobre a Estrutura Orgânica da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). Esta Lei Delegada foi revogada pela Lei Delegada 122 de 25/01/2007, que dispõe sobre a “nova” Estrutura Orgânica da SEE/MG. Nesta Lei, artigo 3º, inciso XI, parágrafo 3º estabelece, dentre outros fatores, que as competências das Superintendências

semestrais, a partir de março de 1999. Nos anos subseqüentes a 1999, os encontros continuaram a ser realizados por disciplinas ou áreas de conhecimento, porém em dias diferenciados.

Nos anos de 2000 e 2001, afastei-me das atividades desenvolvidas pela Rede Estadual de Ensino, trabalhando, somente, na Rede Privada. A SRE continuou ofertando o Projeto “De Professor para Professor”, remanejando alguns profissionais e contratando outros.

1.3 Problematizações

A prática de muitos anos, desta pesquisadora, que atuara como professora do Curso Normal, em nível médio, na Rede Pública Estadual e como professora de matemática nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, na Rede Privada, lhe dava condições para compreender as colocações e questões levantadas pelos colegas de profissão, o que deflagrou um processo de reflexão sobre os saberes desse professor do Ensino Médio, sobre a valorização de seu trabalho, sobre as condições necessárias para o seu desenvolvimento profissional.

A partir deste quadro, a autora deste trabalho, começou a indagar sobre a experiência vivenciada enquanto TAE envolvendo, tanto os encontros anteriores a 1999, quanto o Projeto “De Professor para Professor”, inclusive, visualizando a possibilidade de, a partir desta experiência, iniciar um processo de análise de uma política educacional que propiciasse uma formação continuada e uma profissionalização docente, reconhecendo o professor como um produtor de conhecimentos, responsável pelo controle, pela organização e pela aplicação, no que tange à resolução de problemas complexos e multifacetados que ocorrem, cotidianamente, na prática docente.

Tendo retornado à Jurisdição da SRE / Muriaé, no cargo de Inspetor Escolar, por remoção, em 2003, esta pesquisadora acompanhou o trabalho da nova equipe pedagógica da SRE. Cabe salientar que, em 2003, o município de Muriaé criou seu Sistema Municipal de Educação, no qual a mesma foi Conselheira durante dois anos

(2004-2005).

Nessa época, algumas questões foram levantadas, principalmente, sobre:

Como as Políticas de Valorização dos Profissionais da Educação, implementadas em Minas Gerais, no período de 1991 a 2002, influenciaram na Formação Contínua e em Serviço dos Professores do Ensino Médio da Jurisdição da SRE/Muriaé?

Quais mudanças foram acarretadas pelo Projeto “De Professor para Professor” no trabalho docente do professor do Ensino Médio, na SRE de Muriaé?

Este Projeto funcionou como espaço de transmissão de saberes, produzidos por outros grupos, ou foi capaz de produzir saberes? Que saberes seriam esses?

Como os Encontros do Projeto, contribuíram para Formação/Profissionalização dos docentes?

1.4 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa centra-se no estudo reflexivo-analítico da Formação e da Profissionalização de Professores do Ensino Médio, a partir da Política de Valorização dos Professores, desenvolvida durante a década de 90 e início dos anos 2000, tendo como *lócus* a Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé.

Os objetivos específicos da pesquisa empreendida foram, assim, formulados:

- Historicizar o processo de formação inicial/profissionalização do professor do Ensino Médio no Brasil, no período ulterior a 1930.

- Fazer uma retrospectiva das Políticas de Formação Continuada/Profissionalização de Professores do Ensino Médio, em Minas Gerais, nos Governos Hélio Garcia; Eduardo Azeredo; Itamar Franco.

- Avaliar a relação entre a Formação/Profissionalização do Professor do Ensino Médio da Rede Estadual na SRE de Muriaé e a Política Educacional de Valorização dos Profissionais da Educação, no período de 1991-2002.

- Indicar e correlacionar os saberes docentes com as condições de trabalho do professor de Ensino Médio da Rede Estadual, na SRE de Muriaé.

- Analisar as condições de formação contínua e de profissionalização, na

atualidade, dos professores do Ensino Médio, na SRE de Muriaé.

- Analisar os impactos do Projeto de Formação Continuada e em Serviço implementado pela SRE de Muriaé sobre a formação / profissionalização e sobre os saberes dos professores do Ensino Médio, na Jurisdição da SRE de Muriaé.

1.5 A Organização do Trabalho

No Capítulo 1, que corresponde à “Introdução”, apresenta-se o tema proposto e a caracterização da pesquisa que levou a realização deste trabalho; descreve-se o objeto de investigação e as questões levantadas por esta pesquisadora; e, por último, são expostos os objetivos e a estrutura do trabalho desenvolvido.

O Capítulo 2 desenha o caminho metodológico percorrido na construção do trabalho acadêmico-científico desenvolvido, descrevendo o campo de pesquisa, seus sujeitos e as “pequenas” dificuldades no processo de investigação.

No Capítulo 3, denominado “Formação e Profissionalização de Professores no Brasil” é feita uma contextualização histórica e analítica da Formação Inicial e da Profissionalização do Professor do Ensino Médio, no Brasil, visto que todo objeto de pesquisa existe a partir de um contexto social, cultural e histórico. Entende-se que, para discutir a formação continuada, faz-se necessário resgatar, primeiramente, a história da formação inicial dos professores do Ensino Médio, a fim de compreender as concepções de formação/ profissionalização que vêm prevalecendo nos cursos de licenciatura no Brasil.

E visto que toda e qualquer opção traz em si um conjunto de idéias que a legitima e que, de certa forma, vem influenciar na trajetória de seus sujeitos, o Capítulo 4, intitulado “Retrospectiva das Políticas de Formação Continuada e Profissionalização de Professores do Ensino Médio”, tem por objetivo promover tanto uma relação entre as políticas nacionais e mineiras, quanto evidenciar como elas foram “conduzidas” pelas orientações dos Organismos Internacionais. Procurou-se, assim, esclarecer a influência dos processos políticos e econômicos, à luz das políticas transnacionais sobre a educação, e de que forma elas interferiram na formação continuada e na profissionalização docente, principalmente, a partir da década de 90.

Para dar um maior suporte à discussão com a pesquisa realizada, o Capítulo 5 apresenta uma discussão teórico-conceitual sobre a constituição dos saberes docentes, sobre a formação continuada e sobre a profissionalização do professor, tendo como principais aportes teóricos: Nóvoa, 1997; Demally, 1997; Popkewitz, 1997; Hypolito, 1997; Tardiff, Lessard & Lahaue, 1991; Garcia, 1999; Tardiff & Lessard, 2002; Tardiff, 2002; Contreras, 2002; Tardiff, 2003; Cachapuz, 2003; Marques, 2003; Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2003; Lüdke & Boing, 2004.

O Capítulo 6, denominado “A Pesquisa Realizada: dados coletados e analisados”, expõe os resultados obtidos pela investigação, através de um diálogo entre os dados empíricos e o referencial teórico adotado e apresentado ao longo de toda a pesquisa.

E, finalmente, são apresentadas as Considerações Finais, nas quais esta pesquisadora tece algumas apreciações sobre a pesquisa realizada, responde às problematizações, explicita o atendimento/não atendimento aos objetivos propostos e, por fim, sugere investigações futuras sobre o objeto de seu trabalho.

2 APORTES METODOLÓGICOS

2.1 As Escolhas Metodológicas

Etimologicamente, método é derivado do grego *methodos*, formado por *meta*, “para”, e *hodos*, “caminho”, podendo traduzir-se em “caminho para”, ou, então, “prosseguimento”, “pesquisa” (LAVILLE; DIONNE, 1999). Nesse sentido, metodologia poderia ser conceituada, simplesmente, como o estudo dos trajetos a serem trilhados e dos instrumentos utilizados para se fazer ciência, contudo, como argumenta Gatti (2002, p. 54), os métodos “[...] não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também conjuntos de crenças, valores, atitudes”, ou seja, o aspecto da subjetividade do pesquisador incorpora o processo investigativo, visto que o método sofre a influência daquele que o pratica.

Segundo Gatti (2002),

Quando falamos de método, estamos falando da forma de construir o conhecimento. Nesse âmbito, setores onde a pesquisa e a teoria levam à constituição de referenciais específicos, mais claros e mais fortes, suportam o levantamento e a sustentação de novas idéias, questões, hipóteses de trabalho e os meios de investigá-las. (GATTI, 2002, p.44).

Assim, para que a pesquisa fosse desenvolvida da melhor forma possível, tornou-se necessária a escolha de uma metodologia que, iluminada pelo arcabouço teórico, orientasse e delineasse a trajetória investigativa, “onde teorias mais consistentes foram [...] confrontadas dentro dos limites de suas definições, pela natureza do próprio referencial que lhes dá suporte [...]”. (GATTI, 2002, p.44).

Sobre a indissociabilidade entre a opção por um referencial teórico e a metodologia, Bourdieu (1989) argumenta que:

A divisão “teoria”/“metodologia” constitui em oposição epistemológica, uma oposição constitutiva da divisão social do trabalho científico num dado momento (como a oposição entre professores e investigadores de gabinetes de estudos). Penso que se deve recusar completamente esta divisão em duas instâncias separadas, pois estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações. Com efeito, as opções técnicas mais “empíricas” são inseparáveis das opções mais “teóricas” de construção do objeto. É em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados,

etc. se impõe (BOURDIEU, 1989, p.24).

Para isso, tornou-se necessário uma metodologia que, de forma lógica e coerente, permitisse a conformidade entre o objetivo da pesquisa, a natureza da abordagem pretendida e os aportes teóricos utilizados, a fim de responder, de forma adequada, à pesquisa realizada, mas sem esquecer que “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não.” (GATTI, 2002, p.57).

Com o propósito de atender a estes critérios, optou-se por uma abordagem qualitativa da pesquisa, uma vez que ela possibilita um tratamento mais específico de questões relativas ao campo educacional, tais como representações, sujeitos, processos, relações e perspectivas, apreendendo melhor os vários sentidos que se fazem presentes neste campo. Para Bogdan e Biklen (1991), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características: a) a fonte direta dos dados encontra-se no ambiente natural e considera o pesquisador como o “instrumento” principal no processo da pesquisa; b) a pesquisa é essencialmente descritiva; c) o interesse do pesquisador está mais centrado no processo do que, simplesmente, nos resultados ou nos produtos; d) a análise dos dados tende a se processar de forma indutiva; e) o significado que os sujeitos dão aos fenômenos é de importância vital, nesta abordagem.

O Estudo de Caso foi escolhido por ser uma estratégia de pesquisa qualitativa que, por um lado, atende aos objetivos, geral e específicos, estabelecidos, e, por outro lado, por ser uma das técnicas que melhor responde às necessidades desta pesquisa no campo da educação, uma vez que a maior vantagem dessa estratégia centra-se na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os “recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.156).

Lüdke e André (1986) apresentam os princípios associados ao Estudo de Caso, com o objetivo de esclarecer que, nesta estratégia de pesquisa, “o objeto estudado é tratado como único, uma representação da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21), e que o desenvolvimento do estudo de caso desdobra-se em três fases que se superpõem – aberta ou exploratória; coleta de dados; análise e interpretação sistemática dos

dados e elaboração do relatório - dificultando delimitar os momentos em elas se separam.

Sobre este aspecto Minayo (2004) coloca que o ciclo da pesquisa é:

[...] um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações [...]. Certamente o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior. (MINAYO, 2004, p.26-27).

Nesse sentido, foram escolhidos instrumentos da pesquisa qualitativa como a observação livre, a análise documental e a entrevista semi-estruturada, visto que estes coadunam com a estratégia do Estudo de Caso. A observação livre “[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno [...]”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26). Esse instrumento, embora tenha sido empregado numa perspectiva menos sistematizada e mais casual, muito contribuiu para a apreensão da realidade do objeto pesquisado.

A análise dos documentos “[...] aporta informações diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem [...] julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa [...]”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.168). E a análise documental demonstrou ser de fundamental importância durante o desenvolvimento desta pesquisa, pois as Políticas Públicas em Educação e, de modo mais específico, as referentes à Formação e à Profissionalização do Professor do Ensino Médio, demonstraram estar diretamente veiculadas aos Programas de Governo e aos documentos normativos, tais como leis, decretos, resoluções, entre outros.

Optou-se, também, pela entrevista semi-estruturada, por ela possibilitar um certo direcionamento no que se refere às questões levantadas e, assim, evitar “devaneios” nas respostas coletadas, uma vez que ela “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Além dos referidos instrumentos de pesquisa, também foi utilizado questionário fechado a fim de possibilitar a seleção dos professores que foram entrevistados e de viabilizar a construção do perfil do professor do Ensino Médio, da Jurisdição da SRE de Muriaé. Para a tabulação dos dados dos questionários foi

utilizado software estatístico que quantifica informações do Survey⁸.

No âmbito das entrevistas, com o intuito de possibilitar uma adequada interpretação dos mesmos, foi utilizada a Análise de Conteúdo, numa perspectiva dialética, articulando-se a empiria com a teoria. Minayo (1992) argumenta que, no método hermenêutico-dialético, a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida, tendo como ponto de partida “o interior da fala” e como ponto de chegada o “campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala” (MINAYO, 2004, p.77).

A Análise de Conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, define Bardin (2004, p.27), salientando a infinidade de análises de conteúdo possíveis, dependendo do objetivo da pesquisa e dos documentos e/ou falas que o pesquisador irá analisar.

Triviños (1987, p. 160) coloca que o método de Análise de Conteúdo pode auxiliar instrumentos de pesquisa de maior profundidade. “Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético.”

2.2 Os Procedimentos Realizados

Para a análise documental foram coletados dados, tanto na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, quanto na Superintendência Regional de Ensino de Muriaé. Na primeira, empreendeu-se uma busca por Programas de Políticas Públicas Educacionais dos Governos Mineiros, no período de 1991 a 2002 e por documentos normativos, referentes à Formação e à Profissionalização do Professor do Ensino Médio.

Na segunda, predominou a busca por documentos que possibilitassem o acesso a dados referentes ao campo de pesquisa, aos seus sujeitos e ao Projeto de Formação Contínua e a Profissionalização Docente, denominado “De Professor para Professor”, instituído pela mencionada SRE, durante o Governo Itamar Franco e que

⁸ O método Survey permite ao pesquisador descobrir a distribuição de certos traços e atributos, salientando o que é a distribuição observada e sem a preocupação do porquê dessa distribuição. Para mais esclarecimentos consultar BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

é objeto desta pesquisa, tais como pautas dos Encontros realizados, fotos e avaliações dos professores participantes.

No mês de maio de 2007, foram distribuídos para serem aplicados 371 questionários para todos os professores do Ensino Médio que ministravam aulas na Rede Estadual, em todos os municípios que compõe a Jurisdição da SRE de Muriaé, conforme demonstra a tabela 1, exceto o município de Antônio Prado de Minas⁹ que não oferecia esse nível de ensino, nem pela Rede Estadual, nem pela Rede Municipal de Educação.

TABELA 1

Comparativo do Número de Questionários Enviados x O Número de Questionários Devolvidos, por Município / Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Municípios/ Distritos	Nº de questionários enviados	Nº de questionários devolvidos	Nº de professores que responderam ter participado de um ou mais Encontros
Barão do Monte Alto	15	4	2
Barão do M. Alto (Dts. Cachoeira Alegre)	10	6	5
Eugenópolis	23	14	10
Laranjal	14	9	6
Miradouro	19	12	9
Mirai	15	7	4
Muriaé (Sede)	130	48	25
Muriaé (Dts. Itamuri)	15	6	5
Muriaé (Dst. Bom Jesus da Cachoeira)	9	6	4
Muriaé (Dts. Belisário)	14	8	3
Muriaé (Dts. Vermelho)	10	4	2
Palma	20	3	2
Patrocínio	14	12	6
Rosário da Limeira	12	7	6
São Francisco da Glória	17	10	8
São Sebastião da Vargem Alegre	10	8	5
Santana de Cataguases	9	6	3
Vieiras	15	8	5
TOTAL	371	178	110

Fonte: Dados da pesquisa

⁹ Em 2008 o município de Antônio Prado de Minas passou a ter o referido nível de ensino, ofertado pela Rede Estadual.

Estes questionários foram encaminhados às instituições de ensino, através de seus respectivos Inspectores Escolares, que foram orientados que o professor do Ensino Médio, independente do número de aulas, ou mesmo se lotado em mais de uma escola, deveria responder ao questionário somente uma vez. Foi, também, solicitado que os referidos Inspectores providenciassem o recolhimento dos mesmos, tendo em vista tratar-se de uma Jurisdição de Ensino. Esta foi a primeira das “pequenas” dificuldades encontradas ao longo da pesquisa de campo. Foram necessários três meses, com persistência diária, para conseguir obter os questionários respondidos.

Destes 371 questionários distribuídos, 178 foram devolvidos, sendo que 68 professores responderam nunca terem participado de nenhum Encontro do Projeto “De Professor para Professor”. Mais tarde, ao procurar informações, pessoalmente ou por telefone, com alguns desses professores, ou, então, os encontrando casualmente, foi possível constatar que a resposta sobre nunca terem participado dos Encontros deveu-se, em sua maioria, ao fato dos professores desconhecerem que os Encontros dos quais participavam se denominava: Projeto “De Professor para Professor”, e os demais responderam nunca terem participado por não estarem lecionando na época.

Como o objeto da pesquisa centra-se no referido Projeto, essa pesquisadora optou por utilizar somente os 110 questionários nos quais os docentes responderam terem participado de um ou mais de 4 Encontros, ocorridos entre os anos de 1999 e 2007, de acordo com a Tabela 2.

TABELA 2

Demonstrativo do Número de Questionários Respondidos por Professores do Ensino Médio que Participaram de Encontros do Projeto “De Professor para Professor” na Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Municípios/ Distritos	Frequência	Porcentagem
Barão do Monte Alto (Sede)	2	1,8
Barão do Monte Alto /Dts. Cachoeira Alegre	5	4,5
Eugenópolis	10	9,1
Laranjal	6	5,5
Miradouro	9	8,2
Mirai	4	3,6
Muriaé - Sede	25	22,7
Muriaé / Dts. Itamuri	5	4,5
Muriaé - Dst. Bom Jesus da Cachoeira	4	3,6
Muriaé /Dts. Belisário	3	2,7
Muriaé /Dts. Vermelho	2	1,8
Palma	2	1,8
Patrocínio	6	5,5
Rosário da Limeira	6	5,5
São Francisco do Glória	8	7,3
São Sebastião da Vargem Alegre	5	4,5
Santana de Cataguases	3	2,7
Vieiras	5	4,5
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

2.3 Descrição do Campo de Pesquisa

Este trabalho foi realizado tendo como campo de pesquisa a Jurisdição da SRE/Muriaé, órgão integrante da estrutura orgânica da SEE, criada pela Lei 5.185 de 18 de maio de 1969 e o Decreto 12.880 de 4 de agosto de 1970. Ela foi instalada pelo Secretário de Estado da Educação, Dr. Heráclito Mourão de Miranda, em 20 de

setembro de 1970, na região da Zona da Mata, do Estado de Minas Gerais, 375 km distante da capital mineira. A Delegacia Regional de Ensino, assim denominada na época, era composta por 30 municípios e dividida em seis Inspetorias Seccionais de Ensino: Muriaé (Sede), Além Paraíba, Carangola, Cataguases e Leopoldina. Anteriormente, Muriaé pertencia à Delegacia Regional de Ensino de Juiz de Fora, distante 156 km.

Em 1994, por determinação da Lei 11.721 de 29 de dezembro de 1994, ocorreu uma mudança na denominação do órgão regional, que passou a designar-se Superintendência Regional de Ensino e, também, houve a redução do número de municípios, passando de 30 para 14 municípios, como demonstra o mapa 1, a seguir.

A SRE/Muriaé tem por finalidade¹⁰ exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração Estado e Município em consonância com as Diretrizes e Políticas Educacionais. A capacitação de recursos humanos, empreendida pela SRE/Muriaé, busca promover ações de capacitação e desenvolvimento da educação, identificando e atendendo demandas que objetivam realizar o aperfeiçoamento de seus profissionais, sobretudo, através de Programas de Educação Continuada.

¹⁰ Dado retirado do Decreto nº. 43.238 de 27 de março de 2003 que, além de regulamentar a Lei Delegada 59 de 29 de janeiro de 2003, dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Contudo, essa Lei Delegada foi revogada pela Lei Delegada 122 de 25 de janeiro de 2007 que, além de dispor da nova estrutura de SEE, cita a criação de nove novas SRE's. E, em seu parágrafo 3º, do artigo 3º, esclarece que “[...] as competências das unidades da estrutura orgânica complementar e a jurisdição das Superintendências Regionais de Ensino serão estabelecidas em decreto”. Este Decreto, até a presente data, janeiro de 2008, ainda não havia sido expedido pelo Governador de Estado Aécio Neves. Por isto, esta pesquisadora optou por manter as determinações do Decreto anterior, no que tange à finalidade das SRE e atribuições da sua Diretoria Educacional, a fim de possibilitar ao leitor um “norte” sobre esses aspectos.



Mapa 1: Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Zona da Mata - Minas Gerais - 2007
 Fonte: SEE-MG/SA/SPL/DPRO

A Jurisdição da SRE /Muriaé possui 195 escolas, sendo 44 estaduais, 133 municipais e 18 particulares. Dentre as 44 escolas da Rede Estadual de Ensino, 21 oferecem o Ensino Médio, no qual atuam professores em 371 cargos¹¹.

2.4 Critérios de Seleção para entrevista com Professores e com Autoridades

Para a entrevista foram selecionados 11 professores que participaram dos encontros do Projeto “De Professor para Professor” como ouvintes ou como professor-formador, segundo os critérios de seleção:

- Professores atuantes no Ensino Médio.

¹¹ Número total de cargos no Ensino Médio, em 2007, na Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé, o que não representa o número de professores atuando neste nível de ensino, visto que um mesmo docente pode desempenhar de um a dois cargos, em uma mesma escola, ou em mais escolas da mesma Jurisdição.

- Professores que estivessem dentro da faixa de tempo de serviço no Ensino Médio: a) professores iniciantes na carreira, entre 1 a 5 anos; b) professores com experiência no ensino entre 6 a 10 anos; c) professores com maior experiência, entre 11 a 20 anos; d) professores no final de carreira, entre 21 a 25 anos para mulheres e acima de 25 anos de experiência para homens.

- Professores que atuassem em municípios diferentes e localidades diversas (zona urbana, zona rural (representada por Distritos de Municípios) / centro¹², periferia).

- Professores de diferentes disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio.

- Dois professores de uma mesma disciplina do currículo do Ensino Médio, contudo, sendo um professor iniciante e outro em fase final de carreira.

Iniciado o processo de realização de entrevistas com os professores selecionados, foi agendado o dia, a hora e o local. Esse agendamento apresentou-se, em alguns casos, como outra “pequena” dificuldade, por um lado, pela impossibilidade de estabelecer um contato com o professor, tendo que buscar outros sujeitos que se encaixassem nos critérios pré-estabelecidos e, por outro, pela necessidade de remarcar, diversas vezes, o dia, ou o horário, devido aos motivos pessoais e/ou profissionais assumidos por eles, posterior ao agendamento, para a mesma data e hora agendadas com a pesquisadora. Dessa forma, dentre os professores que aceitaram participar da entrevista, foram selecionados os docentes que são apresentados no Quadro 1, com suas diferentes caracterizações.

Também foram selecionadas para serem entrevistadas 04 autoridades representadas: (1) pela Professora Maria das Graças Pedrosa Bittencourt, Diretora II da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé (1991-1998), Secretária Municipal de Educação de Muriaé (1999-2002), ex-integrante do Conselho Estadual de Educação do estado de Minas Gerais e do Conselho Nacional de Secretários Municipais de Educação (CONSEd), atual Superintendente da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2007-2010) da Gestão Aécio Neves (2003-2010); (2) pelo Professor Doutor Antônio Filocre Saraiva, Secretário Adjunto da Educação no Governo Eduardo Azeredo (1995-1998) e atual Secretário Adjunto da Educação na Gestão Aécio Neves (2003-2010); (3) pelo Professor Murílio de Avellar Hingel,

¹² A escola considerada como central fica, na verdade, situada em um bairro anexo ao centro do município de Muriaé.

Ministro da Educação no Governo Itamar Franco (1992-1994), Secretário da Educação na Gestão Itamar Franco (1999-2002), atual Presidente da Companhia Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), integrante do Conselho Nacional da Educação / Câmara da Educação Básica; e (4) pela Professora Márcia Olivier Ferreira Dornelas¹³, Diretora II da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé (1999-2010). Para essa seleção teve-se por critério escolher sujeitos que ocuparam cargos de Gestão nos diferentes Governos alvos desta pesquisa. Duas dessas autoridades estiveram diretamente relacionadas com os encontros de Formação Continuada de Professores na Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé.

¹³ Cabe salientar que não foi possível marcar nenhuma data para uma entrevista com a Professora Márcia Olivier Ferreira Dornelas, Diretora II da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé (1999-2010), chefe imediata desta pesquisadora, devido, segundo essa gestora, à sua atribulada agenda profissional. Na oportunidade, faz-se necessário registrar que a pesquisadora entrou em contato, pessoalmente e por telefone, inúmeras vezes (do mês de maio de 2007 até a primeira semana de janeiro de 2008), com a já mencionada professora e sua assessora, inclusive, enviando, por e-mail, a pedido da mesma, o roteiro referente à solicitada entrevista para o endereço eletrônico de seu gabinete na SRE.

Nome ou Codinome	Disciplina que leciona	Formação Acadêmica	Situação Funcional	Localização da Escola	Tempo de docência (anos)	Tempo de docência no Ensino Médio (anos)	Atua em outra rede de ensino	Renda Individual (salário-mínimo)*	Renda Familiar (salário-mínimo)
Teresa	Língua Portuguesa	Especialização <i>Lato Sensu</i>	Efetivo	Sede Periferia	21 a 25	21 a 25	Não	Até 4	Acima de 5
Odilar	História	Especialização <i>Lato Sensu</i>	Efetivo	Sede Periferia	Mais de 25	Mais de 25	Não	Acima de 5	Acima de 5
Crau	Biologia	Especialização <i>Stricto Sensu</i>	Efetivo	Sede Periferia	16 a 20	16 a 20	Sim	Acima de 5	Acima de 5
Filomena	Geografia	Especialização <i>Lato Sensu</i>	Efetivo	Sede Central	21 a 25	21 a 25	Não	Até 3	Acima de 5
João Francisco	Física	Especialização <i>Stricto Sensu</i>	Efetivo	Sede Central	Mais de 25	Mais de 25	Sim	Acima de 5	Acima de 5
Xin	Química	Especialização <i>Lato Sensu</i>	Efetivo	Distrito da Sede	6 a 10	6 a 10	Sim	Até 4	Acima de 5
Júlia	Física	Especialização <i>Lato Sensu</i>	Designado	Distrito da Sede	6 a 10	6 a 10	Sim	Até 3	Acima de 5
Gilza	Matemática	Especialização <i>Lato Sensu</i>	Efetivo	Município Laranjal	21 a 25	21 a 25	Sim	Até 5	Acima de 5
Marcelo	Ed. Física	Especialização <i>Lato Sensu</i>	Designado	Município SSVa	6 a 10	1 a 5	Sim	Até 3	Até 5
Mª Carmen	Artes	Especialização <i>Lato Sensu</i>	Designado	Município Mirai	21 a 25	16 a 20	Não	Até 4	Acima de 5
Rosilene	Inglês	Especialização <i>Lato Sensu</i>	Efetivo	Município SFdoG	21 a 25	21 a 25	Sim	Até 4	Acima de 5

Nome ou Codinome	Estado Civil	Possui computador e <i>Internet</i> em casa	Se acessa computador e <i>Internet</i>	Local em que acessa computador e <i>Internet</i>	Tempo de planejamento de aulas e correção de atividades em casa (horas semanais)	Periodicidade de compra de livros	Participou de (nº) Encontros	Tipo de participação	Reside na localidade que atua
Teresa	Solteira	Não	Sim	Escolar e familiares	Mais de 6	Sempre	Mais de 4	Formador	Sim
Odilar	Casado	Sim	Sim	Casa	Mais de 6	Sempre	Mais de 4	Participante	Sim
Crau	Divorciada	Sim	Sim	Casa	Mais de 6	Sempre	Mais de 4	Formador	Sim
Filomena	Casada	Sim	Sim	Casa	Mais de 6	Às vezes	Mais de 4	Participante	Sim
João Francisco	Casado	Sim	Sim	Casa	Mais de 6	Às vezes	Mais de 4	Formador	Sim
Xin	Casado	Sim	Sim	Casa	De 2 a 4	Quase nunca	De 2 a 4	Formador	Não
Júlia	Casada	Sim	Sim	Casa	De 2 a 4	Quase nunca	De 2 a 4	Participante	Não
Gilza	Casada	Sim	Sim	Casa e escola	De 2 a 4	Às vezes	Mais de 4	Participante	Não
Marcelo	Casado	Sim, sem <i>internet</i>	Sim	Casa e <i>Lan House</i>	Mais de 6	Quase nunca	Mais de 4	Participante	Não
M ^a Carmen	Casada	Sim	Sim	Casa e escola	Mais de 6	Sempre	Após 1998, 1	Participante	Sim
Rosilene	Casada	Não	Não	Não acessa	Mais de 6	Quase nunca	Após 1998, 1	Participante	Sim

Quadro 1 - Demonstrativo do Perfil dos Professores do Ensino Médio Entrevistados/Jurisdicção da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

* Nota: O salário-mínimo, atualmente, estipulado em 380 reais, foi escolhido pela pesquisadora, somente como um referencial dos ganhos do professor que atua na Rede Pública do estado de Minas Gerais, na Jurisdicção da Superintendência Regional de Ensino, com o objetivo de servir de base de cálculos e de compreensão desses ganhos.

Município de São Sebastião da Vargem Alegre / Município de São Francisco do Glória.

Fonte: Dados da pesquisa/2007.

2.5 Perfil dos Professores Entrevistados

O quadro apresentado com dados coletados do questionário permite estabelecer, de forma sucinta, um perfil pessoal, familiar e profissional dos professores que foram entrevistados. Esses dados evidenciam que todos os docentes possuem cursos de Pós-Graduação, *lato sensu*, sendo que, dois deles possuem, também, Mestrado em área de conhecimento ligada à disciplina que ministram. Do montante de professores, oito são efetivos (concursados) e três são designados (contratados). A respeito dos oito professores efetivos:

- Dois são aposentados em um cargo de diretor e atuam na docência. Eles atuam na docência por serem detentores de outro cargo no Ensino Médio há mais de 25 anos e trabalham no município em que residem, sendo que um trabalha em uma escola de periferia e o outro em uma escola central. Esses dois docentes são casados; possuem uma renda individual e familiar acima de cinco salários mínimos; ambos possuem e acessam o computador e a *internet* em casa. Um possui Pós-Graduação *lato sensu* e, o outro, *stricto sensu*; um não atua em outra rede de ensino, mas o outro trabalha, também, em uma Instituição de Ensino Superior vinculada à Rede Particular; ambos dedicam mais de seis horas semanais ao planejamento de aulas e à correção de atividades em casa e participaram de quatro ou mais Encontros do Projeto “De Professor para Professor”, sendo um, também, professor-formador.

- Quatro professores possuem entre 21 a 25 anos de docência, dedicados ao Ensino Médio. Todos possuem, no mínimo, uma especialização na área de conhecimento em que atuam; dois trabalham no município sede, dois em municípios da Jurisdição da Superintendência e todos residem no município em que atuam. Dois não atuam em outra rede de ensino, sendo que um possui dois cargos no Ensino Médio, exercendo a função de vice-diretor em um deles; dois trabalham, também, na Rede Pública Municipal. Como renda individual, um recebe até três salários-mínimos; dois, até quatro salários-mínimos e um, acima de cinco salários-mínimos, sendo que como renda familiar, os quatro estão na faixa de rendimentos acima de cinco salários mínimos mensais. Desses quatro professores, um é solteiro e três são casados; dois não possuem computador e *internet* em casa, sendo que um acessa na escola e na casa de familiares e o outro não acessa; dois possuem e

acessam o computador e a *internet* em casa, sendo que um acessa, também, na escola. Três dedicam mais de seis horas semanais ao planejamento de aulas e à correção de atividades, e um dedica de duas a quatro horas semanais; um sempre compra livros específicos de sua área de atuação; dois, às vezes e um, quase nunca. Três participaram de quatro Encontros ou mais do Projeto “De Professor para Professor” e um, de apenas um Encontro.

- Um possui de 11 a 20 anos de docência, tempo este atuando no Ensino Médio. Possui mestrado profissional na disciplina que leciona; atua no município que reside em uma escola de periferia na Rede Pública Estadual do estado de Minas Gerais e na Rede Particular de Ensino, tendo um cargo, também, na Rede Pública do estado do Rio de Janeiro; divorciado, possui renda individual e renda familiar acima de cinco salários-mínimos. Dedicar mais de seis horas semanais ao planejamento de aulas e à correção de atividades e está sempre comprando livros específicos de sua área de atuação. Possui e acessa o computador e a *internet* em casa. Participou de mais de quatro Encontros do Projeto “De Professor para Professor”, inclusive como professor-formador.

- Um docente possui de 6 a 10 anos de tempo como professor de Ensino Médio; possui especialização *lato sensu* específica na disciplina que leciona; atua em uma escola da Rede Pública Estadual do estado de Minas Gerais, em um dos distritos do município sede, no qual reside, e na Rede Particular de Ensino, tendo um cargo, também, na Rede Pública do estado do Rio de Janeiro. Casado; possui renda individual de até quatro salários-mínimos e renda familiar acima de cinco salários-mínimos. Dedicar de duas a quatro horas semanais ao planejamento de aulas e à correção de atividades e quase nunca compra livros específicos de sua área de atuação. Possui e acessa o computador e a *internet* em casa. Participou de mais de quatro Encontros do Projeto “De Professor para Professor”, inclusive como professor-formador.

Dos três professores designados (contratados):

- Um possui de 21 a 25 anos de docência, estando na faixa de 11 a 20 anos de atuação no Ensino Médio, em uma escola da Rede Pública Estadual, em um dos municípios da Jurisdição da Superintendência, no qual reside. Não atua em outra rede de ensino; possui curso de especialização *lato sensu*, na área da educação; casado; possui renda individual de até quatro salários-mínimos e renda familiar acima de cinco salários-mínimos. Dedicar mais de seis horas semanais ao

planejamento de aulas e à correção de atividades escolares e está sempre comprando livros específicos de sua área de atuação. Possui e acessa o computador e a *internet* em casa e na escola e participou de somente um Encontro do Projeto “De Professor para Professor”, a partir de 1999. Antes desse ano, participou de vários Encontros de Formação Continuada desenvolvidos pela Superintendência, inclusive, como professor-formador.

- Dois professores possuem de 6 a 10 anos de docência, sendo que um possui o mesmo tempo de exercício na docência do Ensino Médio e o outro possui de 1 a 5 anos de atuação neste nível de ensino, ambos na Rede Estadual. Ambos possuem um curso de especialização *lato sensu*; possuem dois cargos, sendo um na Rede Estadual e o outro na Rede Municipal. Um atua na Rede Estadual em uma escola do distrito da sede, no qual reside, e o outro possui os dois cargos em um município da Jurisdição da Superintendência e reside em outro. Ambos são casados; possuem renda individual de até três salários-mínimos, sendo que um possui renda familiar de até cinco salários-mínimos e o outro, renda acima de cinco salários-mínimos. Os dois possuem computador em casa, porém, somente um deles possui a conexão com a *internet* em casa; um acessa o computador e a *internet* em casa e o outro acessa o computador em casa e a *internet* em uma *Lan House*. Um dedica mais de seis horas semanais ao planejamento e à correção de atividades e o outro dedica de duas a quatro horas semanais; ambos quase nunca compram livros de sua área específica de atuação. Um participou de mais de quatro Encontros do Projeto “De Professor para Professor” e o outro, de 2 a quatro Encontros.

2.6 As Categorias de Análise

Os dados coletados durante a pesquisa foram classificados em cinco categorias de análise: Importância da Formação Continuada; Relação do Professor com o Saber; Profissionalização Docente; Estratégias utilizadas para a buscar soluções, frente aos problemas enfrentados na Prática Docente. Tanto a categorização, quanto a interpretação dos dados coletados foram orientadas pela metodologia da Análise de Conteúdo, sendo avaliados e confrontados com as problematizações estabelecidas, com os objetivos geral e específicos previstos para

esta pesquisa, e com os aportes teóricos privilegiados.

Cabe ressaltar que o trabalho realizado foi dividido em partes, sem desconsiderar “um movimento de valorização das partes e da integração no todo; e com a visão de um produto provisório integrando a historicidade do processo social e da construção teórica.” (MINAYO, 2004, p.27).

3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo contextualizar historicamente a Formação e a Profissionalização dos Professores do Ensino Médio no Brasil, a partir da premissa de que a formação inicial representa a primeira fase de um longo e permanente processo de formação, o que requer o reconhecimento de uma rede de relações que devem ser estabelecidas entre formação inicial/formação continuada e profissionalização, visto que são processos estreitamente ligados. E, pela necessidade de se ver o professor no contexto mais amplo de sua história recente.

3.1 Formação e Profissionalização de Professores no Brasil, no período de 1930 à atualidade

A década de 30 foi marcada, em nível internacional e, também, nacional, pelos efeitos da 1ª Guerra Mundial e pelas tensões que precederam à eclosão da Segunda. Politicamente, o mundo foi palco da exacerbação de idéias nacionalistas e do surgimento de regimes políticos, radicalmente opostos: Nazismo / Facismo (direita) e Socialismo/Comunismo (esquerda).

Em termos nacionais, após a Aliança Liberal ter derrubado Washington Luís, a Junta Militar entregou a presidência a Getúlio Vargas. Esse gaúcho, a partir de então, se tornou figura exponencial na política nacional, tanto que o longo período em que permaneceu no poder, 1930-1945, foi denominado de a Era Vargas (OLIVEIRA, 1993).

Para Fausto (2001), após a Revolução de 1930, que conduziu Vargas ao poder, nasceu um novo Estado, que:

[...] distinguindo-se do Estado oligárquico não apenas pela centralização e pelo maior grau de autonomia como também por outros elementos. [...] Tentando juntar esses elementos em uma síntese, poderíamos dizer que o Estado getulista promoveu o capitalismo nacional, tendo dois suportes: no aparelho do Estado, as Forças Armadas; na sociedade, uma aliança entre burguesia industrial e setores da classe trabalhadora urbana. (FAUSTO, 2001, p.327).

Assim, as mudanças introduzidas no Brasil, a partir de 1930, motivadas pela reorganização da economia capitalista, geraram o deslocamento da estrutura produtiva, antes predominantemente agrária, para uma estrutura urbano-industrial. Nesse momento, o País encontrou condições para superar as sucessivas crises da economia agro-exportadora e avançar para a industrialização, estágio final da consolidação das relações capitalistas de produção (OLIVEIRA, 1993).

Toda essa conjugação de fatores sociopolíticos e econômicos refletiu-se no campo educacional, fazendo com que o Governo buscasse definir uma nova organização para o sistema escolar (FAUSTO, 2001). Essa configuração decorrente do novo contexto econômico e sociopolítico, reitera-se, trouxe repercussões, diretas e imediatas, no sistema de ensino, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como Ministro Francisco Luís da Silva Campos, que, ao promover uma série de reformas, imprimiu uma “nova organização, inexistente até então, ao ensino, do ponto de vista geral, inovou o sistema escolar, refletindo uma realidade sociopolítica também nova.” (ROMANELLI, 2005, p.141).

Nesse período, assim como já havia um certo consenso sobre a importância da formação do professor para o ensino primário¹⁴, o mesmo começou a ocorrer em relação ao docente de ensino secundário.

O ensino secundário¹⁵ “carecia” de educadores habilitados para atuarem nesse nível de ensino, necessitando, assim, de criar instituições de ensino voltadas, especificadamente, para a formação de professores, em nível superior. Esta preocupação fazia parte do conjunto de Reformas promovidas por Francisco Campos em 1931, no âmbito do Estatuto das Universidades Brasileiras¹⁶, regulamentado pelo Decreto 19.891, de 11 de abril de 1931; da organização da Universidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, e da

¹⁴ O Curso Normal, destinado à formação de professores primários, já possuía na década de 1930 uma estrutura de funcionamento que previa uma formação pedagógica bem delimitada, decorrente dos investimentos governamentais, feitos ao longo da República Velha, particularmente, na década de 1920 (SAVIANI, 2004, p.36-37).

¹⁵ Regulamentado pelo Decreto Federal nº. 19.890 de 18 de abril de 1931.

¹⁶ O Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. Para mais esclarecimentos sobre os antecedentes das Universidades brasileiras, ver: SCHWARTZMAN, Simon; PAIM, Antônio. A Universidade que não houve: antecedentes da ciência e educação superior no Brasil (uma perspectiva comparada), 1976. Este texto é parte de um estudo mais amplo sobre o desenvolvimento da ciência contemporânea no Brasil, realizado com o apoio da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

criação do Conselho Nacional de Educação, Decreto 19.850/31¹⁷ (SAVIANI, 2004).

Vale destacar que o documento normativo que dispunha sobre a organização do ensino secundário¹⁸ estabelecia, dentre outras medidas, o currículo seriado, a frequência obrigatória, a exigência de se possuir habilitação para ingresso no ensino superior e criou normas para admissão do corpo docente (ROMANELLI, 2005).

Foi essa obrigatoriedade de frequência que levou à expansão da rede de ensino¹⁹, tornando-se necessária a instauração de cursos para a formação de professores para atuarem no referido nível de ensino. Até então, geralmente, o professor do ensino secundário no Brasil era um sacerdote ou um profissional liberal de reconhecida competência, que lecionava a(s) disciplina(s) que mais se vinculava(m) à sua área específica de formação.

De acordo com Vicentini (2005), a exigência de formação específica para o magistério gerou oposição de “velhos mestres”, que eram autodidatas ou oriundos de cursos superiores diversos e de seminários, conforme já se explicitou. A esses docentes se concedia um registro provisório que, somente em 1946, devido ao número insuficiente de licenciados, foi substituído pelo registro definitivo, concedido aos que comprovassem, no mínimo, três anos de docência.

O citado Estatuto da Universidade representou o marco definidor da implantação das Faculdades de Educação, devendo, segundo Campos²⁰, citado por Romanelli (2005), se constituir como uma referência e um ponto de conversão para a universidade, com o propósito de formar professores para atuarem no ensino normal e secundário, este destinado às elites. Introduzido no âmbito das políticas do Governo Vargas, esse Estatuto das Universidades buscou implantar um Sistema Nacional de Educação, sem, contudo, obter êxito. Nessa época, foi criado o

¹⁷ Esse Decreto, também, cria os Conselhos Estaduais de Educação, conjuntamente com o Conselho Nacional de Educação.

¹⁸ Optou-se, neste trabalho, por enfatizar a formação de professor para o Ensino Médio, pois este é o nível no qual se desenvolveu a pesquisa empírica. Esclarece-se, contudo, que se tem consciência da imbricação ocorrida entre formação de docentes primários com a de docentes do Ensino Médio.

¹⁹ Cabe destacar que não se ignora a existência, já nesse período, do Colégio Pedro II (antigo Seminário de São Joaquim), criado por Decreto Imperial em 02 de dezembro de 1837, como uma Instituição de Instrução Secundária aristocrática destinada a oferecer a cultura básica necessária às elites dirigentes, a “boa sociedade”.

²⁰ CAMPOS, F. Exposição dos motivos. Reforma do Ensino Superior. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 15 de abril de 1931, p. 5.830-5.839.

Conselho Nacional de Educação²¹ que, posteriormente, com a Lei 176, teve sua denominação alterada, em 1936, para Conselho Federal de Educação, até 1994, que, com a Lei 9131/94, retomou a designação de Conselho Nacional de Educação.

Ainda sobre o Estatuto das Universidades, cabe ressaltar a obrigatoriedade, dada pelo inciso I, artigo 5º, de agregar em unidades universitárias, pelo menos três dos institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (BRASIL, 1931b).

A Faculdade de Educação deveria ter por objetivo promover a investigação e a formação de professores. Assim, por força do Decreto 19.851/31, “a formação de professores secundários elevou-se obrigatoriamente ao ensino superior.” (BRZEZINSKI, 2004, p.24).

Romanelli (2005, p. 133) salienta que, apesar de a investigação científica constar na legislação como sendo complementar e indissociável do ensino, na verdade, “nossas leis têm sido omissas quanto à previsão de situações objetivas e definidas para as atividades de pesquisa”.

Deve-se ressaltar, segundo Oliveira (2003), que nesse período histórico do Governo Provisório de Vargas, a Reforma Francisco Campos expressava o pensamento educacional vigente, inspirado nos princípios da Escola Nova, consubstanciados no Manifesto dos Pioneiros de 1932, após longos e intensos debates educacionais promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Esse documento postulava, tanto a formulação de uma política educacional fundada nos princípios de uma escola laica, gratuita, obrigatória, única e mista, quanto a exigência de um “plano científico” para executá-la.

No “Manifesto dos Pioneiros da Educação²²”, os educadores que o assinaram defendiam que a formação dos professores deveria ser realizada em cursos superiores, incorporados às universidades:

²¹ Segundo Romanelli (2005, p.140) a escolha dos Conselheiros era feita com falhas graves. Uma delas era a “ausência total de representação do magistério ou de pessoal ligado ao ensino primário e profissional”. A segunda era a “super-representação do ensino superior”.

²² O Manifesto dos Pioneiros foi publicado no “calor” do debate entre os defensores da ideologia católica e os escolanovistas, que advogavam a instauração de uma educação laica, democrática e gratuita. Para uma maior e melhor compreensão da educação nesta época, aconselham-se as leituras de Cury (1984) e Xavier (1990).

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova, 1984, p.73).

Nessa perspectiva, o referido documento intercedia a favor da unificação da formação do magistério, ministrado em nível superior, sendo que os docentes, de todos os níveis de ensino, deveriam se constituir em um só “corpo profissional”.

Nesse período, no que concerne à instauração dos cursos da Faculdade de Educação, três projetos foram fundamentais para a composição de um modelo, por um lado de universidade²³ e, por outro, de formação docente. Esses projetos se traduziram nas criações da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, da Universidade do Distrito Federal (UDF)²⁴, em 1935, e da Universidade do Brasil, inaugurada a partir de 1937²⁵, uma vez que cada uma dessas instituições expressava diferentes propostas de unificação da definição do papel da universidade e da sua relação com a formação de professores.

Segundo Mendonça (2002, p. 23), a função primordial da universidade deveria ser a de formar elites de pensadores, cientistas, técnicos e educadores, esses últimos chamados a exercerem “uma função pública da mais alta importância”. Essa concepção de universidade alicerçou tanto a proposta da USP quanto a da UDF, sobretudo, porque elas tinham entre seus mentores, educadores reconhecidos, ou seja, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, respectivamente. No que diz respeito aos objetivos da formação docente, essas instituições comungavam da preocupação com o desenvolvimento da pesquisa e com os altos estudos.

Contudo, significativas diferenças se contrapuseram aos projetos de formação docente de cada uma das referidas instituições e explicitá-las se faz necessário para

²³ Cabe destacar que é conhecida a existência de três experiências de instituições denominadas de universidades nos anos 10, a de Manaus, a de São Paulo e a do Paraná (esta última oficializada somente em 1946), que, por diversas razões, que não cabe aqui discutir, não perdurou. Sabe-se, também, da criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920 (Decreto 14.343 de 07/09) e da criação da Universidade de Minas Gerais, em 1927. Contudo, nenhuma dessas experiências referia-se à formação docente (ROMANELLI, 2005, p.132).

²⁴ A USP foi criada pelo Decreto Estadual nº. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, enquanto a UDF foi criada pelo Decreto Municipal nº. 5.513, de 04 de abril de 1935, outorgado pelo então Prefeito Pedro Ernesto.

²⁵ A Universidade do Brasil foi implementada a partir da reestruturação da antiga Universidade do Rio de Janeiro.

a compreensão do processo de formação docente no Brasil.

A USP foi criada a partir da junção de Escolas Superiores já existentes - Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” e a Faculdade de Medicina - sendo a elas agregada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (ANTUNHA, 1974).

Essa instituição priorizava uma concepção de universidade voltada para o desenvolvimento da pesquisa e da produção científica. Contudo, essa perspectiva não era valorizada pela Faculdade de Filosofia, cuja função seria “apenas fornecer o curso de formação pedagógica para os candidatos ao magistério secundário.” (FÁVERO, 1980, p.179). Assim, a USP acolheu a Escola de Professores do Instituto de Educação, criada antes da instalação da referida universidade, que, então, passou a se responsabilizar pela formação pedagógica dos discentes que pretendiam obter licença para atuar no magistério.

A Faculdade de Educação²⁶, de início, contemplava somente três cursos: Filosofia, Ciências e Letras. Os estudos pedagógicos, para formação de professores primários, ficavam a cargo das Escolas Normais e a formação de professores secundários, diretores, inspetores e delegados de ensino ficava sob a responsabilidade do Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação, vinculado à mencionada instituição.

Dos cursos ofertados pelo Instituto de Educação, como já mencionado anteriormente, somente o de formação de professores secundários foi elevado a nível superior, por força do Estatuto das Universidades Brasileiras, os demais possuíam caráter profissionalizante, contrariando o estabelecido no Decreto²⁷, que determinava como fins da Universidade:

[...] promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou seja, úteis à vida; formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (BRASIL, 1931b).

Merece ser registrado que, em 1937, foram diplomados os primeiros

²⁶ Os cursos da Faculdade de Educação de São Paulo foram inaugurados com professores estrangeiros. Ao todo eram 13 professores, sendo 06 franceses, 04 italianos e 03 alemães.

²⁷ Decreto Estadual nº. 6. 283, de 25 de janeiro de 1934.

professores licenciados para o ensino secundário, no Brasil. Fernando de Azevedo (1963) assim se coloca:

Com esse acontecimento inaugura-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começaram a renovar-se e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário. (AZEVEDO, 1963, p.753).

Em 1938, depois de realizadas mudanças estruturais, a Faculdade de Filosofia da USP se tornou uma escola de formação profissional para o magistério, devido à criação da Quarta seção²⁸, isto é, da Pedagogia.

Azanha (1995, p. 85) destaca que “a anexação do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia foi fator de grande empobrecimento da formação de professores que, de três anos, passou a ter duração de apenas um”.

Por sua vez, a Universidade do Distrito Federal (UDF) não possuía as tradicionais faculdades: Direito; Medicina e Engenharias, mas tinha uma Faculdade de Educação, decorrente da agregação de escolas profissionais voltadas para a formação de professor.

Cabe salientar que os objetivos da Escola de Educação, na UDF, eram promover a formação docente em todos os graus e de se instituir como centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional (MENDONÇA, 2002).

Na UDF, segundo Mendonça (2002), o Projeto formulado por Anísio Teixeira, expressava seu liberalismo igualitarista, enquanto um dos líderes do pensamento escolanovista. A transformação da Escola Normal, em Instituto da Educação, para o referido teórico, seria o apogeu da “transformação ampliativa” que devia se estruturar, a partir das seguintes instituições: Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim de Infância, sendo que as três últimas eram utilizadas como espaços de experimentação, demonstração e prática de ensino, realçando a importância da pesquisa no campo educacional.

²⁸ No Estatuto da USP, datado de sua criação, nas alíneas a, b, c do artigo 199, consta como seções da Faculdade de Educação, respectivamente, a seção de Educação, a seção de Letras e a seção de Ciências. A seção de Educação encarregava-se da formação pedagógica dos alunos egressos das demais seções da Faculdade de Filosofia que pretendessem licença para o magistério.

Em 1935, a Escola de Professores foi absorvida pela recém-criada universidade, com o nome de Faculdade de Educação, o que evidenciava o papel central da Escola de Educação no Projeto da instituição.

Warde (1996, p. 15), elogiando o curso da UDF, enfatiza que talvez apenas o projeto apresentado por Anísio Teixeira, em 1935, tenha significado um verdadeiro e real modelo de formação docente, por ser ele “um educador que pensava essa formação como questão pública e não como concessão das elites às massas, que assediavam a escola pública.”

Em 1939, “com a extinção da UDF e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola de Professores voltou a ser integrada ao Instituto de Educação”. (TANURI, 2000, p.73).

Nesse sentido, Brzezinski (2004, p. 35) explica que “a escola pioneira na elevação dos estudos pedagógicos²⁹ para o nível universitário foi a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que se incorporou à Universidade do Distrito Federal.”

No período do Estado Novo (1937-1945), que instaurou a ditadura no Governo Vargas, o então ministro Gustavo Capanema promulgou a denominada Reforma Capanema, regulamentada pelos decretos assinados de 1942 a 1946, e consubstanciada nas Leis Orgânicas do Ensino³⁰. Deve-se destacar sobre o ensino secundário que:

[...] a Lei Orgânica do ensino secundário, ponto central da Reforma Capanema, foi decretada no auge da chamada hibernação do movimento renovador. Devido a uma suposta divergência meramente formal e política em sentido estrito, considera-se que ocorreu um distanciamento entre o que se propunha para esse ensino e o que se concretizou. (XAVIER, 1990, p.93).

Essa legislação, reflexo do momento histórico que se vivia, deixou explícito, como objetivo primordial da educação, a implantação de uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo (BRASIL, 1942).

Nesse contexto, instituído pelo autoritarismo do Estado Novo, o modelo de Ensino Federal Universitário implementado, que tinha caráter multifuncional, foi

²⁹ Brzezinski esclarece que a expressão “estudos pedagógicos” é utilizada no sentido de curso de Pedagogia, criado somente a partir de 1939.

³⁰ Para conhecimento do conjunto de Decretos-Lei desse período histórico, ver: Romanelli (2005), p.154.

expresso e legitimado pelas novas finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia³¹ como sendo o de:

[...] preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior e, por fim, realizar pesquisa nos vários domínios da ciência, da pedagogia, da literatura e da filosofia³² (BRASIL, 1939)

Segundo Saviani (2004), esta finalidade deflagrou a reorganização da Universidade do Brasil, especificando a essência da base organizacional da formação docente em nível superior no Brasil, que se faz presente até a atualidade.

Assim, o Decreto 1.190/39 instituiu que a Faculdade de Filosofia passasse a funcionar com quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia (artigo 2º) e tivesse como seção especial a Didática (parágrafo único, art. 2º).

Cada seção era composta por um conjunto de cursos ordinários, exceto as seções de Filosofia e Pedagogia que eram compostas por cursos ordinários únicos, com duração de três anos, após os quais seria conferido ao concluinte o diploma de bacharel. Ao bacharel diplomado que concluísse regularmente o curso de didática, com duração de um ano, seria atribuído o diploma de licenciado, segundo o elenco de disciplinas contempladas no curso de bacharelado³³, criando o conhecido esquema “3+1” (BRASIL, 1939). Assim, a Faculdade de Filosofia concedia a “licença magistral” (a partir de uma formação pedagógica) àqueles que adquirissem na universidade a “licença cultural” (formação científica numa especialidade).

Esta concepção de formação docente, em sintonia com o modelo da racionalidade técnica, então vigente, estipulou o conteúdo a ser ensinado, colocou a prática docente como uma aplicação instrumentalizada do conhecimento teórico e técnico, ou seja, a ação pedagógica se reduziu à aplicação de decisões técnicas, ao domínio dos métodos que garantissem o alcance dos resultados previstos. Nessa perspectiva, o ensino e o currículo seriam atividades dirigidas para o alcance de

³¹ Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939, dispõe sobre a Organização da Faculdade Nacional de Filosofia, integrada à Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, instituindo o denominado “padrão federal”.

³² Respectivamente, alíneas a, b e c do artigo 1º do Decreto 1.190/1939.

³³ O Decreto-Lei 9.092 de 26 de março de 1946 amplia o regime didático das Faculdades de Filosofia. Pelo novo regime, o diploma de bacharel ou de licenciado passou a ser conferido, somente, após quatro anos de estudos, sendo ministrada, no quarto ano, a formação didática, teórica e prática.

resultados e produtos pré-determinados (CONTRERAS, 2002). Cabe salientar que esse modelo de formação permaneceria em prática até a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.393/96.

Na década de 1930, em síntese, privilegiou-se uma política contraditória a respeito do professor: de um lado, ocorria uma desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, de outro, a dignificação da imagem social do professor.

Nesse contexto, a Faculdade de Educação constituiu-se, sobretudo, no reduto de jovens da classe média alta, em busca de uma “profissão feminina” atrelada ao universo doméstico, pois as mulheres da classe burguesa buscavam, no magistério, a preparação para o seu “destino social” de donas de casa, esposas e mães de família, instituindo-se um processo de feminilização e precarização do trabalho docente, visto que a profissão de professora era mal remunerada, mas socialmente reconhecida como digna, requerendo para seu exercício, vocação e uma postura de sacerdócio.

Tendo por referência teórica Nóvoa (1997), pode-se afirmar que, no princípio o modelo de professor estava ligado a um cunho religioso, e a docência era considerada como um sacerdócio. Com a estatização, um passo foi dado rumo à profissionalidade, porque contribuiu para romper com a ênfase dada à questão vocacional. Porém, somente a estatização não foi capaz de criar uma codificação deontológica, pois com a estatização foram implementadas instituições mediadoras de regulação da profissão docente, através, dentre outros fatores, do “estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e designação dos docentes”. (NÓVOA, 1991, p.121).

No período de 1945 a 1964, no plano político, vivenciava-se uma democracia que, embora não totalmente ampla, viabilizava a participação da sociedade civil. No setor econômico, após um período ainda marcado pelo modelo de substituição de importações, instituído por Vargas, ocorreu um relativo avanço no campo da internacionalização da economia (FAUSTO, 2001). No campo específico da educação, presenciou-se, de um lado, um certo descaso em relação à formação de professores e, de outro, a criação de mecanismos de controle do acesso e exercício da atividade docente. Nesse período registra-se a criação da CAPES³⁴

³⁴ A CAPES foi criada pelo Decreto nº. 29.741, de 11 de junho de 1951, tendo por objetivos: assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender

(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do CNPq³⁵ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

A Constituição de 1946 caracterizou-se por seu espírito liberal e democrático, por um retorno à democracia e por um retorno à inspiração ideológica dos professores de então, traduzida, por um lado, na alínea d, inciso XV, artigo 5º, da Carta Magna, que estabeleceu como competência da União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E, por outro lado, no inciso VI, artigo 168, dessa Constituição Federal, que determinava: “[...] para o provimento das cátedras no ensino secundário [...] exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade.” (BRASIL, 1946). Assim, se regulamentou, na época, o adentramento do professor do ensino secundário, no quadro do magistério, e sua estabilidade acabou sendo assegurada de forma inamovível.

O processo de elaboração desse documento normativo foi muito lento e ficou restrito a poucas escolas públicas, pois a maioria das escolas pertencia à rede privada Católica, que não levaram em consideração essas disposições legais.

Segundo Cury (1984, p. 182), “[...] a defesa das escolas particulares era a própria defesa do ensino da classe dominante e a formação do espírito de classe”. Este foi um dos motivos pelo qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4024, só foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, após treze anos de debates.

Essa Lei maior da educação, nas alíneas a e d, do parágrafo 1º, do artigo 16, restringiu o reconhecimento de escolas oficiais de ensino primário e médio³⁶ às condições de “idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente; e, a garantia de remuneração condigna aos professores.” (BRASIL, 1961). Numa clara

às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visassem ao desenvolvimento econômico e social do país; e oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades.

³⁵ O CNPq, criado pela Lei 1.310, de 15 de janeiro de 1951, com o nome de Conselho Nacional de Pesquisa, visava apoiar a formação de recursos humanos para a pesquisa. Teve sua lei de criação alterada pela Lei 4.533, em 08 de dezembro de 1964. Em 1974, passa a ser denominado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, com atuação ampla em ciências básicas, no campo tecnológico e incentivo à pesquisa. Em 1985, com a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia, o CNPq, passou a ser vinculado ao órgão que se tornou o centro do planejamento estratégico da ciência no Brasil.

³⁶ Cabe esclarecer que a denominação ensino médio nessa legislação referia-se à educação “em prosseguimento à ministrada na escola primária [...]”, abrangendo, também, os cursos secundários, técnico e de formação de professores para o pré-primário e primário (DAVIES, 2004, p.63).

preocupação em manter a figura do professor vinculada a princípios morais e à imagem do sacerdócio.

O artigo 59, do Capítulo IV, referente à “Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio”, a LDB de 1961, estabeleceu que a formação do professor para o Ensino Médio fosse realizada nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. O parágrafo único deste artigo determinava que “[...] nos Institutos de Educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.” (BRASIL, 1961).

Já os artigos 60 e 61 estabeleceram, respectivamente, que o provimento efetivo para o cargo de professor nas instituições oficiais de ensino se daria através de concurso de títulos e provas e que o exercício do magistério deveria ser feito em estabelecimentos oficiais de ensino, somente podendo ser exercido por professores registrados em órgão competente. Em seu artigo 98, essa Lei Ordinária estabeleceu que “O Ministério da Educação e Cultura manterá registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.” (BRASIL, 1961), determinando, assim, o órgão responsável por emitir o registro de autorização para lecionar.

Na vigência dessa primeira lei geral da educação ocorreu, também, a descentralização da educação da esfera federal para a esfera estadual, através da institucionalização dos sistemas de educação e da recriação dos Conselhos de Educação, criados, como já mencionado anteriormente, pelo Decreto 19.850/31, em funcionamento, somente, a partir da Constituição de 1934.

Pode-se observar que tanto a Constituição Federal de 1946, quanto a LDB 4.024/61 preocuparam-se em regulamentar o acesso ao magistério, contudo, condicionando o exercício do cargo ao estatuto moral dos docentes e mantendo a dissociação entre aqueles que produziam o conhecimento e os professores considerados executores das decisões tomadas por aqueles que concebiam o saber.

Contudo, conforme Romanelli (2005), a promulgação da Lei 4.024/61, na prática não mudou nada, pois:

[...] nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei [...] decorre de sua integração e de suas relações no

corpo geral das reformas acaso levadas a efeito [...]. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infra-estrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam. (ROMANELLI, 2005, p.179).

Nesse sentido, argumenta a pesquisadora, essa lei, “em essência, pois, nada mudou”. (ROMANELLI, 2005, p.181). O próprio contexto geral do País acabou por demonstrar, em poucos anos, a sua inoperância, devido à necessidade de se adequar o sistema educacional nacional ao novo modelo de desenvolvimento econômico.

Quanto à formação dos professores do Ensino Médio, realizada em cursos de licenciatura, permaneceu a problemática da falta de articulação entre o conteúdo específico e o pedagógico e entre a teoria e a prática. O conteúdo pedagógico, na verdade, permaneceu praticamente o mesmo até recentemente, limitando-se ao fixado pelo Conselho Federal de Educação: Psicologia, Didática, Estrutura e Funcionamento ou Política Educacional e Prática de Ensino.

Em Brasília, recém-construída, Darcy Ribeiro criou a Universidade de Brasília (UnB) em 1961, tendo sido fortemente influenciado pela experiência de formação docente consubstanciada no Projeto de Anísio Teixeira e, também, no *modus faciendi*³⁷ americano, que seria, posteriormente, instituído pela Lei 5.540/1968³⁸.

A Faculdade de Educação da UnB, em cujo projeto se previa a criação de uma Escola Normal Superior, tinha por objetivos: formar professores para a escola elementar e normal, em cursos de três anos, realizados após cursos introdutórios; formar especialistas em administração, currículos e programas, estatística educacional, testes e medidas educacionais; oferecer disciplinas pedagógicas aos bacharéis que desejassem ingressar nas licenciaturas para lecionar no Ensino Médio e oferecer pós-graduação em educação (MOROSINI, 2005).

Esse projeto, segundo Morosini (2005), tinha por objetivo buscar um modelo de formação de professores integrado, que associasse o ensino com a pesquisa. Contudo, o Estado ditatorial, implantado com o Golpe Militar de 64, impediu a concretização dessa experiência. O referido Golpe de Estado provocou mudanças radicais no País nos âmbitos econômico e sociopolítico, consolidando o modelo

³⁷ *Modus faciendi*, vem do latim e significa modo de fazer.

³⁸ Fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio. Ficou conhecida como a Reforma Universitária.

urbano-industrial, com a acirrada tendência à internacionalização do mercado interno, (FAUSTO, 2001), desmantelando, assim, os princípios idealizados pela UnB que, frente a essas conjunturas, se reorganizou para atender aos imperativos educacionais então vigentes.

O ensino superior passou a representar um instrumento de defesa do modelo de racionalidade e eficiência que iria constituir o conteúdo essencial da Reforma Universitária em 1968, que contou com a “orientação” dos Estados Unidos, tendo em vista um novo modelo de desenvolvimento econômico no País. Contudo, a presença dos norte-americanos opinando nos destinos da educação brasileira foi insistentemente questionada, gerando um movimento de oposição às propostas de “cooperação técnica”.³⁹

Esse período foi marcado pela derrocada da Pedagogia Nova e pela priorização da concepção Tecnocista, assentada em uma visão de educação produtivista e mercantil⁴⁰. Devido ao crescimento da iniciativa privada no campo escolar, sobretudo no âmbito do ensino superior, ocorreu o aumento do nível de escolaridade da população, ampliando as expectativas das camadas médias, no que tange ao ingresso nesse nível de ensino, sendo que o Estado não estava preparado para atender à acirrada demanda.

Nessa época ocorreu, também, uma certa expansão do Ensino Médio, devido à criação, principalmente, dos denominados colégios particulares de cunho mais empresarial, que “vendiam” seus “pacotes instrucionais” para estabelecimentos de menor porte.

O contexto dos denominados “Anos de Chumbo” foi marcado pelos Acordos MEC-USAID (*Agency for International Development*), Plano Acton e o Relatório Meira Mattos que, simplesmente, reforçou as propostas sugeridas pelos Acordos MEC-USAID, forjando uma política educacional sustentada por uma ideologia tecnocrática e concebendo a educação como instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social (ROMANELLI, 2005). Nessa direção, estavam em plena circulação os pressupostos da Teoria do Capital

³⁹ Para mais esclarecimentos ler: PAIVA, E.V.; PAIXÃO, L.P. **PABAAE (1956-1964) - A americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: EdUFF, 2002.

⁴⁰ Essa concepção, elaborada pelos Estados Unidos, na década de 60, teve como principal meta inserir a escola no modelo de racionalização e produtividade capitalista. Suas bases epistemológicas são: o positivismo, o behaviorismo e a teoria dos sistemas (OLIVEIRA, 1998).

Humano⁴¹, através do favorecimento ao tecnicismo educacional.

Segundo Brzezinski (2004, p. 64) “os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação”, caracterizando a formação docente, nesse período da história, como um bem de produção, considerado como indispensável para o desenvolvimento econômico do Brasil. Cabe destacar que esse desenvolvimento consubstanciado, sobretudo, no denominado Milagre brasileiro, por não se fazer de forma auto-sustentada, gerou um extraordinário endividamento externo.

Em 1967, uma nova Constituição Federal foi promulgada, trazendo, pela primeira vez numa Lei maior do País, a garantia ao direito de aposentadoria do professor: “a aposentadoria para o professor após 30 anos e, para a professora, após 25 anos de efetivo exercício em funções de magistério, com salário integral.” (BRASIL, 1967). Em seu parágrafo 3º, inciso V, do artigo 168, essa legislação manteve a garantia do acesso ao cargo de professor de grau médio⁴² e superior, mediante concurso de títulos e provas, em se tratando de ensino oficial, já previsto pela Constituição de 46, para o docente do ensino.

Nesse contexto, instaurou-se a já mencionada Reforma Universitária, de 1968, Lei 5540/68, (BRASIL, 1968), que, dentre outros aspectos, introduziu um modelo de racionalidade, eficiência e produtividade como valores absolutos, consubstanciando “uma proposta que resulta em teorias que pretendem dar justificativas à preservação de um determinado *status quo*”. (ROMANELLI, 2005, p.232).

Essa Reforma, baseada na racionalização administrativa e na modernização, determinou que “serão organizados cursos profissionais de curta duração,

⁴¹ A Teoria do Capital Humano foi criada por Theodore Schultz, em 1952. Esta Teoria apresentava-se sob duas perspectivas articuladas. Na primeira, advogava-se a melhor capacitação do trabalhador, como fator de aumento de produtividade. Na segunda perspectiva, destacava as estratégias individuais com relação a meios e fins. A cada trabalhador se aplicaria um cálculo custo-benefício, avaliando, assim, se o investimento e esforço empregados na formação seriam compensados.

⁴² O grau médio, nessa legislação, refere-se ao 2º Grau na Lei 5692/71 e ao, hoje, denominado Ensino Médio. Consultar o inciso II, parágrafo 3º, artigo 168, título IV, da Constituição de 67. Essa Constituição Federal estabeleceu o “ensino primário” obrigatório de 8 anos para os alunos de 7 a 14 anos. Também, em seu inciso III, garantia a gratuidade de ensino, posterior aos 14 anos, àqueles que demonstrassem um efetivo aproveitamento ou que comprovassem a falta ou insuficiência de recursos, podendo, inclusive, substituir a gratuidade pela concessão de bolsas de estudos (exigindo-se reembolso quando destinadas ao Ensino Superior).

destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”⁴³ e, também, estabeleceu que a formação docente para o ensino secundário se daria em nível superior, podendo ser organizados “nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos” ou “[...] concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários [...]”.⁴⁴ (BRASIL, 1968).

Saviani (1985), criticando essas licenciaturas curtas, assim, se expressa:

Na prática, o resultado foi, por um lado, a não-implantação da pesquisa como atividade nuclear do ensino superior (já que esta praticamente inexistia nos institutos isolados e sequer é predominante nas universidades) e, por outro lado, o empobrecimento do ensino. (SAVIANI, 1985, p.27).

A licenciatura curta se assentava numa visão pragmática e profissionalizante de docência, marcada pelo tecnicismo, que dava ênfase ao domínio de técnicas e métodos de ensino, em detrimento do embasamento conceitual-teórico. Essa perspectiva dificultou o avanço das discussões referentes à formação e à profissionalização docente, em todos os níveis de ensino.

Em consonância com os objetivos dos Acordos MEC-USAID⁴⁵, Plano *Acton* e Relatório Meira Mattos, assim como a Lei 5.540/61, entrou em vigência a Lei 5692/71, alterando, substancialmente, a LDB 4.024/61, dando nova denominação aos níveis de ensino, que passaram a ser chamados de 1º e 2º Graus, e institucionalizando a visão de educação como capital humano.

No Capítulo V, dedicado aos Professores e aos Especialistas, a Lei 5.692/71, regulamentou uma série de questões referentes à formação e à profissionalização docente, dentre elas, a autorização para lecionar dos professores portadores de licenciatura curta e dos professores portadores de licenciatura plena.

Segundo essa legislação, a formação docente se daria em níveis diferenciados: em cursos de curta duração como exigência mínima para atuar no ensino de 1º grau e, em cursos de longa duração, destinados à formação do

⁴³ Parágrafo 1º, artigo 23. Lei 5.540/61.

⁴⁴ Respectivamente, parágrafos 1º e 2º, do artigo 30, da Lei 5.540/61.

⁴⁵ Os Acordos MEC-USAID, no caso específico da educação, propuseram a reestruturação da educação brasileira baseada em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade.

professor para todo o ensino de 1º e 2º graus⁴⁶ (BRASIL, 1971). Essa legislação também garantiu que a licenciatura curta poderia ser realizada em diversos e diferentes locais⁴⁷ e manteve a garantia de acesso ao magistério, através de concurso público de provas e títulos⁴⁸ (BRASIL, 1971).

A habilitação específica, obtida em curso de licenciatura curta, permitiu a proliferação de cursos profissionais de magistério, cujo objetivo era atender às demandas do mercado de trabalho, acarretando uma precarização dos fundamentos de uma docência mais consistente.

Cabe salientar que Lüdke e Boing (2004), ao analisarem a problemática da profissão docente, argumentam que a expansão da formação de professores para uma variedade de instituições pode ter contribuído para uma desprofissionalização da categoria de professores.

Como forma de garantir que o modelo de níveis de formação se tornasse regra geral, a Lei 5692/71 criou mecanismos de incentivos, através da instauração de níveis salariais vinculados ao nível de formação do professor e não ao nível de ensino para o qual ele lecionava. Esses mecanismos, explicitados nos artigos 36, 38 a 40, dessa Lei, garantiam, respectivamente: a obrigatoriedade de cada sistema de ensino elaborar o seu Estatuto do Magistério; o estímulo ao aperfeiçoamento e atualização dos professores; o direito a uma remuneração de acordo com a qualificação e formação de cada professor, sem distinção dos graus de ensino em que atuassem; e, por fim, como condição para o exercício do magistério, mantinha a exigência do registro profissional no Ministério da Educação e Cultura - MEC (BRASIL, 1971).

Segundo Oliveira (2005), a Lei 5692/71 ocasionou um crescimento da demanda para as Faculdades de Filosofia, nas quais se priorizava uma formação pragmatista e tecnicista, sustentada “pela concepção taylorista, que promoveu, na esfera educacional, a separação entre a concepção e execução, expropriando o professor de seu saber e o transformando em mero executor de tarefas.” (OLIVEIRA, 2005, p.27).

⁴⁶ Respectivamente, alíneas b e c, artigo 30, lei 5692/71.

⁴⁷ Consta no parágrafo único, artigo 31, Lei 5.692/71, que a licenciatura de 1º Grau, em comunidades menores, poderia ser realizada em “[...] faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim”.

⁴⁸ Artigo 34, Lei 5692/71.

Nesse sentido, na década de 70, a dimensão técnica⁴⁹, que já vinha predominando na formação e no exercício do magistério, ganha força, privilegiando uma concepção de professor como mero executor de tarefas, previamente definidas e com o aumento do controle da profissão, regulamentando as ações educativas, que incidiam sobre a autonomia do professor.

Conseqüentemente, “a grande preocupação no que se refere à formação do professor era a instrumentalização técnica”. (PEREIRA, 2000, p.16). Dessa forma, o modelo de racionalidade técnica continuou a preponderar, e, assim, o currículo da formação docente “desloca-se dos conteúdos a serem ensinados para os métodos e processos de ensino [...]”. (TANURI, 2003, p.254). Isto influenciou na formação docente, porque promovia uma desconexão entre a formação inicial, em determinada área do saber, e a capacitação didática, dicotomizando conteúdo e método na formação docente (SAVIANI, 2004).

Nesse contexto de discussões, ficou clara a necessidade de se discutir a imagem do professor e a natureza de seu trabalho. Segundo Arroyo (1985)⁵⁰, citado por Hipólito (1997) o professor, há muito, já não possuía características de “mestre de ofício”, ou de um profissional liberal prestigiado e valorizado socialmente, com um código de ética e com normas profissionais, devidamente controlados pela corporação.

Segundo Hipólito (1997), os professores, a partir da década de 70, passaram a ser submetidos a um processo de desvalorização profissional e perda de prestígio social, fazendo com que os sindicatos, no final dos anos 70, se organizassem para lutar por melhores condições sociais e de trabalho. “Esses sindicatos organizaram-se de forma semelhante às entidades de trabalhadores, distanciam-se das formas de organização das corporações profissionais”. (HIPOLITO, 1997, p.84).

Esse fato chamou a atenção, tanto para a necessidade de se analisar a escola como espaço de trabalho, quanto de reconhecer os docentes como trabalhadores, a fim de compreender a realidade do trabalho escolar e as condições do profissional que o realiza, possibilitando, assim, novas análises para construção de diferentes matizes de interpretação do professor como trabalhador do ensino

⁴⁹ A dimensão técnica trata do aspecto objetivo e racional do processo ensino-aprendizagem que possui como núcleo de preocupações os objetivos instrucionais, a seleção de conteúdo, a estratégias de ensino, a avaliação. (CANDAUI, 1985, p.13)

⁵⁰ ARROYO, Miguel G. **Mestre, educador, trabalhador**: Organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte: FaE, UFMG, 1985 (Tese de Titular).

(HIPOLITO, 1997).

Na década de 80, muito se criticou o modelo fragmentado de formação, mais conhecido como “esquema 3+1”, dando início a um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques técnico e funcionalista, no campo educacional, predominante entre as agências formadoras. Entre os intelectuais da época, também ganha corpo a idéia de que a formação e a prática dos professores não deveriam ser consideradas neutras, mas se constituírem numa prática educativa transformadora, crítica e dialética.

Paralelamente a esse movimento e à crítica ao papel da escola na reprodução de classes, emerge “a denúncia da crise educacional brasileira e a concomitante defesa de melhores condições de trabalho e salários dignos para o magistério [...]”. (PEREIRA, 2000, p.18). Segundo este teórico, apesar dos questionamentos ao enfoque técnico, predominante na formação dos professores até recentemente, as licenciaturas continuavam fundamentalmente focadas em seus aspectos funcionais e operacionais.

Em 1985, instaura-se a denominada Nova República, que deu início ao processo de redemocratização do país. As críticas de então à concepção de capacitação docente priorizada avançaram na busca de possíveis soluções para se construir um modelo de formação docente mais consistente teórica e praticamente.

Cabe ressaltar que, nesse período, marcado por medidas democratizantes, foi criada a Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade engajada na luta, tanto a favor da instauração de uma educação de qualidade, quanto por melhores condições salariais e de trabalho para os professores.

Nessa perspectiva, os anos de 1980 representaram a busca de ruptura com os ideários tecnicista e pragmatista que caracterizavam a educação nacional ao longo do período de arbítrio. No campo da formação docente destacou-se a luta por uma concepção crítica de cunho sócio-histórico, que tinha como proposta a docência e o trabalho pedagógico, visualizados em suas peculiaridades e especificidades (FREITAS, 2002).

Freitas (2002) argumenta que:

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um

profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p.140).

A formação inicial para o magistério, no nível do ensino de 2º grau, deveria contemplar a necessidade de o professor conscientizar-se “da função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global” (PEREIRA, 2000, p.27). Este pesquisador coloca que, nesse cenário, assistiu-se ao debate, instaurado nas Universidades sobre a necessidade de se desenvolverem programas de formação inicial profissional de professores para o ensino de 2º grau, embasados em uma tendência progressista e crítico-social dos conteúdos, reforçando, assim, a relevância de se repensar a formação docente.

Esses debates sobre a formação docente foram acirrados após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que passou a defender uma articulação da função do professor às suas condições de trabalho, envolvendo o estabelecimento do piso salarial e do Plano de Carreira, além de, como já garantido por Constituições anteriores, determinar o acesso ao magistério, através de concurso público.

Segundo Cury (2006, p. 15), “a gestão democrática da escola e dos sistemas é um dos princípios constitucionais do ensino público segundo o artigo 206, da Constituição de 1988. [...] o pleno desenvolvimento da pessoa é marca da educação como dever do Estado [...]”.

Por essa Lei maior, no seu artigo 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. (BRASIL, 1988).

Neste artigo da Constituição de 1988, é utilizada a denominação “profissionais do ensino”, o que, segundo Weber (2003), demonstra uma visão claramente conteudística, visto que o termo “educadores”⁵¹, como eram chamados até então os

⁵¹ Cada momento histórico concebe um modelo de professor e sua conseqüente denominação de acordo com o tipo de sociedade e de educação idealizada, assim, na década de 1930, o modelo de

professores, foi substituído pelo termo “profissionais”.

O artigo 7º, inserido no capítulo que versa sobre os direitos sociais, determinou as condições profissionais básicas para todos os trabalhadores, inclusive para o campo educacional:

[...]

IV – salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada a sua vinculação para qualquer fim.

V – piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho. (BRASIL, 1988)⁵².

[...]

Contudo, se os anos 80 representaram uma década marcada pelo debate sobre a formação inicial do professor e por uma tentativa de rejeição ao pensamento tecnicista dos anos 60 e 70, na década de 90, o foco das discussões passou a ser a formação contínua. E, contraditoriamente à década anterior, predominou uma ação educativa centrada no conteúdo da escola – competências e habilidades escolares (FREITAS, 2002). Essa mudança de rumos está ligada ao adentramento, no País, da globalização, do projeto neoliberal e das novas tecnologias de informação e comunicação e pós-modernidade⁵³.

Para Freitas (2000),

[...] a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral. (FREITAS, 2000, p.132).

Assim, nos anos 90, que configuraram a denominada “Década da Educação”,

referência era do professor-intelectual, em 1970, o de professor-técnico, na década de 1980, vigorou o conceito educador-trabalhador e, na década de 1990, o de professor-profissional, conceito mais condizente com as recomendações dos organismos internacionais.

⁵² Os incisos IV e V, do artigo 7º possuem artigos conexos (art. 39, § 3º; art. 201, §2º; EC 19/98; 20/98; 31/00) e legislação infraconstitucional (Lei complementar nº. 103/00).

⁵³ Os contra-senso em torno da pós-modernidade parecem derivar, em grande parte, de abordagens que privilegiam descrições dos registros epistemológicos (fim das grandes narrativas, fim da história, fim da filosofia), moral (após a revolução da ética da comunicação), social (estetização e espetacularização como fim da política) etc. (SILVA, 2005).

a formação de professores adquire importância estratégica no desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais⁵⁴. A concepção tecnicista de educação predominante na década de 70, criticada na década de 80, “retoma sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso [...]” (FREITAS, 2002, p.144).

Segundo essa pesquisadora, a concepção de educação neoliberal, que se fez presente no documento do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, formulado na década de 1990, intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, buscou uma universidade voltada para o mercado, eficiente e racional, que reduziu o papel do Estado na educação superior, privatizando e diversificando o sistema superior de ensino e regulando-o através de avaliação da “qualidade”, baseada na racionalidade financeira.

No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, seu relator, Jacques Delors, defendeu que a formação inicial do docente pode exercer um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e, por isso:

[...] a longo prazo, o objetivo deverá ser fazer com que todos os professores, mas em especial os do secundário, tenham freqüentado estudos superiores, sendo a sua formação assegurada em cooperação com as universidades ou mesmo em contexto universitário. (DELORS, 2001, p.159).

Nesse quadro, foi elaborada a nova LDB 9.394/96, que estabeleceu, em seu artigo 61, os fundamentos para a formação dos profissionais da educação:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 2002, p.47).

Em seu artigo 62, essa legislação determinou que a formação docente deveria ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades

⁵⁴ Para mais esclarecimentos consultar: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ou Institutos Superiores de Educação, o que gerou uma polêmica em torno da discussão sobre o lócus apropriado para a formação docente (SAVIANI, 2004).

O discurso oficial da época justificava a realização da formação de professores fora do espaço universitário, argumentando que as universidades primam pelo academicismo, centrando-se na pesquisa e desconsiderando a formação mais prática do docente. Contudo, Weber (2000) salienta que as Instituições de Ensino Superior Isoladas, na maioria de categoria particular, devem ser criticadas por não terem compromisso com a formação dos professores e ofertarem um ensino de qualidade questionável.

Segundo Brzezinski (1999), o Decreto Presidencial nº. 3.276/99 que dispõe sobre a Formação Docente para a Educação Básica determinava que a formação de professor em nível superior deveria ser feita, exclusivamente, em Cursos Normais Superiores. Entretanto, alguns Conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e outras associações representativas de professores lutaram, deflagrando um movimento nacional, que conseguiu reverter essa situação, obtendo-se uma “meia vitória”, pois, embora o lócus privilegiado continuasse sendo as referidas instituições isoladas, as Universidades puderam continuar a formar docentes, como lhes assegura a Constituição Federal.

Retornando à Lei 9394/96 (LDB), enfatiza-se que, em seu artigo 87, há a determinação de que cabe aos estados e municípios, com o apoio da União, a responsabilidade pela realização de programas de capacitação para os professores em exercício, devendo estimulá-los a aderir a tais programas, para promoverem melhorias na carreira e na progressão funcional dos professores.

A Resolução nº. 3/97⁵⁵, obedecendo a Lei 9424/96, que regulamenta o FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), criado pela Emenda Constitucional 14/96, também reitera que a adesão a esses programas deverá ser voluntária, sendo que a oferta de cursos deve ser realizada sem que ocorra o comprometimento do calendário escolar. (BRASIL, 1997). Pode-se observar

⁵⁵ Resolução nº. 3, de 8 de outubro de 1997, publicada no Diário Oficial de 13/10/97, Seção 1, p.22.987. Esta legislação do CNE fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

que a LDB 9394/96, no que se refere à formação de docentes⁵⁶, explicita a importância da formação continuada dos professores, em detrimento da formação inicial.

Assim, percebe-se que, no âmbito das políticas públicas engendradas na Era FHC - Fernando Henrique Cardoso, durante seus dois mandatos (1995 - 2002), teve-se como base uma política educacional que, através da noção de competência⁵⁷, se caracterizou pela “supervalorização do saber da experiência vivida e pelo subdimensionamento do conhecimento teórico e historicamente produzido [...]”. (NEVES, 2003, p.174).

Além disso, difunde-se, nesse período, o discurso do “professor-reflexivo”, embasado no esquema “ação-reflexão-ação”, que, embora tenha o mérito de enfocar a importância da reflexão, se reveste de uma perspectiva pragmatista, pois não contempla a dimensão teórico-conceitual (CACHAPUZ, 2003). Ou seja, o perigo de se elevar a prática reflexiva a um saber-fazer alicerçado na experiência imediata, sem qualquer referencial teórico que resguardasse o professor de, na verdade, exercer uma reflexão meramente reprodutiva, que carecesse de articulação entre aquilo que se reflete e a finalidade daquilo que se ensina.

Pode-se afirmar que, da década de 1970 a 1990, diferentes discursos e debates sobre a formação docente foram alvos de grandes discussões, tanto no âmbito da formação inicial como na década de 1970, quanto sobre a formação/profissionalização em serviço, a partir da década de 1980 (NÓVOA, 1997).

Nesse contexto, uma premissa vem se impondo: qualificar e capacitar professores para desempenharem novas funções, acirrando-se o controle estatal. Assim, passa-se a ter uma maior Regulação/Avaliação docente, com critérios estabelecidos por forças exteriores, se estabelecendo uma tutela científico-curricular, que marginaliza o desenvolvimento e a valorização profissional dos docentes. Esse quadro recebeu a influência de tendências e movimentos internacionais (DOURADO, 2002).

Segundo Ciavatta (2003), pode-se, no contexto atual, distinguir duas tendências de abordagem das questões educacionais. Uma, vinculada pelos

⁵⁶ Ver, também, Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

⁵⁷ Competência é uma palavra polissêmica e de significado polimórfico. Segundo Fidalgo (2005, p. 56-57), “de maneira geral, designa a capacidade mobilizada pelos indivíduos ao buscar a realização de uma atividade ou a resolução de problemas”.

gestores e pela elite econômica, que, verticalmente, formula e implementa leis, diretrizes, projetos de reforma, sintonizados com políticas de cunho compensatório e assistencialista; e outra, ligada a educadores críticos, que defende a autonomia, a democracia e a constituição de um espaço político e educativo que propiciasse a discussão dos problemas socioeducacionais e dos relativos à formação docente.

Todavia, a formação de professores em nível superior para atuar, sobretudo no Ensino Médio, continua a ser um desafio, apesar das conquistas normativas, porque as críticas acerca da formação inicial e, também, sobre a formação continuada assim como o debate sobre o lócus da formação “tem trazido incertezas acerca de suas conseqüências para a qualificação docente”. Tanuri (2000, p. 85) argumenta “[...] teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa [...]”.

Pode-se observar, também, que o conceito de profissionalidade, coadunou com a mudança de contextos históricos e com os valores advindos da adoção de políticas neoliberais. Essas últimas determinaram as competências esperadas do professor, para que ele tivesse condições de se inserir num mercado de trabalho, no qual a competitividade se tornou crescente e a mão-de-obra abundante. E, para fazer frente às exigências desse mercado de trabalho, o professor passou a ser responsável por seu próprio crescimento profissional, pela aquisição e manutenção de competências e por manter-se permanentemente em estado de competitividade. Esse “modelo de competência” substituiu a perspectiva anterior, na qual o trabalhador perseguia a possibilidade de seguir carreiras longas e estáveis em instituições que investissem na sua formação (RAMALHO; NUÑEZ & GAUTHIER, 2003).

Em síntese, a formação/profissionalização de professores envolve dilemas que extrapolam a discussão sobre os problemas das licenciaturas, pois envolvem o debate sobre as precárias condições de trabalho; os modelos de formação; a construção e o reconhecimento dos saberes docentes e as políticas de formação contínua. Além disso, deve-se avançar na reflexão sobre a formação e a profissionalização docentes, questões substantivas que têm levado muitos docentes ao desestímulo e à desistência do magistério como profissão, bem como a desmotivação dos professores no que tange ao seu aprimoramento profissional. Assim, os problemas enfrentados pelos professores do Ensino Médio são históricos e passam, sobretudo, pela formação inicial, pela formação continuada e pela

profissionalização desses sujeitos.

Além do exposto, finalmente, sabe-se, também, que os docentes, consideradas as condições salariais e de trabalho, cada vez mais precarizadas, a perda tanto de sua autonomia, quanto do respeito da sociedade, a diminuição de sua autoridade perante os alunos, vêm sendo submetidos a um “mal estar”, que se traduz no adoecimento e, conseqüentemente, no aumento da síndrome da desistência, também denominada de síndrome de *Burnout*⁵⁸

⁵⁸ Para mais esclarecimentos ver: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 432p.

4 RETROSPECTIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO, EM MINAS GERAIS, A PARTIR DA DÉCADA DE 90 ATÉ INÍCIO DOS ANOS 2000

O objetivo deste capítulo é o de contextualizar as reformas educativas, particularmente, as ocorridas em Minas Gerais, durante os anos 90, nos quais, com a promulgação da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) se instaura a denominada “Década da Educação”. Nesta época, também, o País se engaja no movimento internacional focado na centralidade da educação e do conhecimento como propulsores da modernização e do desenvolvimento. O discurso presente nas Propostas das Reformas Educacionais desencadeadas, a partir da década de 90, refletiu as “imposições” criadas pelo processo de Globalização, pela disseminação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e pelo adentramento do Projeto Neoliberal que repercutiram no campo educacional e, de forma mais específica, na Formação Inicial e Continuada de Professores e nos seus Processos de Profissionalização.

Considera-se este capítulo importante, por um lado, porque os processos de formação continuada/profissionalização docentes, em especial do professor do Ensino Médio, foram determinados por essas propostas de reformas educacionais explicitadas em documentos normativos e em programas de Governo, refletindo a política educacional adotada pelo Brasil e, no caso desta pesquisa, também, pelo estado de Minas Gerais. E, por outro lado, porque traduz a imbricação entre o processo histórico de formação inicial do professor do Ensino Médio e a conjuntura política, tanto internacional quanto nacional, que desencadearam, na década de 90, uma política de valorização da formação continuada, em detrimento da formação inicial e da profissionalização docente.

E, para a compreensão da relação entre as políticas educacionais e a formação/profissionalização do professor do Ensino Médio, na atualidade, optou-se por empreender uma retomada histórica das políticas públicas referentes à educação nacional a fim de melhor situar as reformas educacionais ocorridas durante os Governos mineiros, vigentes no período de 1991 a 2002.

Assim, apresenta-se, primeiramente, um sucinto panorama do papel das reformas educacionais no Brasil, durante as décadas de 1930 a 1980 e, posteriormente, as referentes aos anos 90, implementadas até o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Seqüencialmente, procede-se à uma contextualização das políticas educacionais, em Minas Gerais, nas Gestões Hélio Cardoso Garcia (1991-1994), Eduardo Brandão Azeredo (1995-1998) e Itamar Augusto Cautiero Franco (1999-2002), dando-se ênfase às políticas voltadas para a formação contínua e a profissionalização do professor do Ensino Médio, foco desta pesquisa.

4.1 Panorama das Políticas Educacionais Nacionais: da década de 1930 à década de 1980

O caráter histórico da centralidade da educação quase sempre esteve presente nos documentos relativos à definição de políticas públicas no Brasil que, por sua vez, têm sido “revestidas de uma forte motivação centralizadora associada a discursos de construção nacional e à proposta de fortalecimento do Estado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.13). O ideário reformista, foco de debates educacionais, desde as décadas de 10 e 20, do século passado, valorizava a educação como “instrumento” capaz de solucionar os problemas sociais, econômicos e políticos do País, observando-se, neste discurso, uma concepção de educação tanto como “superação da marginalidade”, quanto como rendidora da humanidade. (SAVIANI, 1984).

Nos anos 30, essa concepção salvacionista enfatizava a importância de se empreender uma reforma na sociedade, através da realização de uma reforma no campo educacional e, particularmente, na área do ensino. Para tanto, uma das primeiras medidas do Governo Provisório, instalado com a Revolução de 1930, foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que procurou adaptar a educação a certas diretrizes que deveriam ser definidas nos campos político e educacional.

Cabe ressaltar que, até 1930, “inexistia uma política nacional de educação que prescrevesse diretrizes gerais e a elas se subordinassem os sistemas estaduais” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.18). As reformas

empreendidas pelo então ministro Francisco Campos definiram as políticas públicas educacionais e se revestiram, reitera-se, de “um espírito salvacionista”, pelo qual se “acreditava” que o determinado pelos documentos normativos seria suficiente para solucionar todos os problemas educacionais do País.

Estas reformas educacionais, cuja regulamentação normativa consagrou-se pela Constituição de 1934, trouxeram conseqüências decisivas para uma política educacional, especialmente voltada para o ensino secundário como um todo, visto que a regulação e a fiscalização do ensino secundário, anteriormente, exclusivas das escolas oficiais, foram estendidas às escolas particulares. Este fator favoreceu uma grande expansão deste nível de ensino no âmbito da rede privada nas décadas de 30 e 40, devido à oficialização e à equivalência entre ambas as redes, expansão que foi garantida pela referida Constituição.

Com isto, neste período, o ensino público secundário, inibido pela explosão de escolas particulares e pela formação de um empresariado de ensino, restringiu-se a algumas “escolas de grande porte e de caráter modelar” (ROCHA, 2006, p.137). Este fato torna-se relevante para compreender porque, mesmo diante da regulação para o adentramento na profissão docente através de concurso público, prescrito pela Constituição de 1934, artigo 158 e reafirmado, posteriormente, pela Constituição de 1946, quase nada se alterou, pois a maioria das escolas secundárias pertencia à rede privada e, assim, essa conquista ficou restrita a poucas escolas públicas.

A Constituição de 1937, outorgada após a instauração do Estado Novo, definiu o papel da educação, tendo em vista o projeto de nacionalidade que o Estado buscava construir, demarcando os termos de uma política pública educacional liberal conservadora que determinava:

[...] de um lado, o lugar da educação e da escola, como lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.26).

Dessa forma, os discursos governamentais durante essa década defendiam propostas de reforma na economia e na política, sendo a educação considerada como patamar fundamental para a construção e fortalecimento do Estado, através

de sua função de “criar cidadãos e de modernizar as elites, além de, simultaneamente, contribuir para o trato da questão social”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.14).

Romanelli (2005) salienta que a Constituição de 1937, no seu artigo 129, ao instituir o ensino profissional como ensino destinado às classes menos favorecidas, “estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola.” (ROMANELLI, 2005, p.153). Transformando o que era um dever do Estado, explicitado na Constituição de 34 numa “ação meramente supletiva” na Carta de 37, gerando, por conseguinte, um período em que a visão conservadora de educação imperasse sobre o movimento renovador iniciado nos anos 20.

Nos meados de 1940, marcados pela barbárie da 2ª Grande Guerra Mundial, foram realizadas reformas educacionais, empreendidas por Gustavo Capanema, denominadas de Leis Orgânicas do Ensino que flexibilizaram e ampliaram as reformas feitas por Francisco Campos. A denominada Reforma Capanema estabeleceu diretrizes sobre os níveis e modalidades de ensino⁵⁹ sem, contudo, assegurar diretrizes gerais comuns ao sistema educacional, persistindo a dualidade de ensino: ensino secundário e superior para as classes mais favorecidas e ensino primário e profissional para as classes trabalhadoras, como forma de preparação para o mercado de trabalho. Desta forma, os cursos técnicos foram discriminados, na medida em que seus egressos, não tinham acesso direto ao ensino superior, criando-se a dualidade estrutural que persistiu até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61, que promoveu a equivalência entre os denominados ramos de ensino (KUENZER, 1997).

Foi, ainda, esta reforma que, por imposição de Vargas, criou o “Sistema S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); e outros que, embora gerenciados pelo empresariado, com verbas públicas oriundas do Fundo de Amparo ao Trabalhador, FAT (OLIVEIRA, 1998).

⁵⁹ Essa Reforma, segundo Oliveira (1993), elaborou as Leis Orgânicas para regulamentar os ramos de ensino. Assim, foram postos em execução os seguintes decretos-lei: Decreto-Lei 4073/42, Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-Lei 4244/42, Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-Lei 6141/43, Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-Lei 8529/46, Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-Lei 8530/46, Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto-Lei 9613/46, Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Após a reestruturação do Estado de Direito, a Constituição de 1946, restabelecendo a democracia, defendeu a educação como direito de todos. Foi instaurada uma comissão de especialistas pelo então Ministro da Educação, Clemente Marino, que, liderada por Lourenço Filho, apresentou em 1948 uma proposta de reforma geral da educação nacional, que passou por um longo e intenso debate e luta ideológica sobre os rumos da educação brasileira, que iriam persistir até 1961, quando foi promulgada a LDB 4.024 de 20 de dezembro daquele ano (ROMANELLI, 2005).

No contexto internacional, é importante registrar que, no fim da Segunda Grande Guerra Mundial, quarenta e cinco países, entre eles o Brasil, se reuniram em uma Conferência, no mês de julho de 1944, na cidade de Bretton Woods, Estado de New Hampshire, Estados Unidos da América (EUA), com o objetivo de construir uma nova ordem mundial que impedisse novas catástrofes como a Grande Depressão dos anos 30. Do Acordo resultante dessa Conferência Internacional Monetária de Bretton Woods⁶⁰, nasceram duas instituições financeiras gêmeas: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), e no ano seguinte, foi criada a Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), fundada na cidade de São Francisco (EUA), em 1945.

Essa Conferência dispôs que o papel destas agências⁶¹ seria o de assegurar que, a partir daquela data, 22 de julho de 1944, haveria um fundo encarregado de dar estabilidade ao sistema financeiro internacional bem como um banco responsável pelo financiamento da reconstrução dos países atingidos pela destruição e pela ocupação: o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), ou simplesmente *World Bank*, Banco Mundial, sendo que estas agências foram denominadas de os Pilares da Paz (ALMEIDA, 2002).

Após a II Guerra Mundial, iniciou-se um longo período de crescimento contínuo do capitalismo, abalado apenas pela crise do petróleo, em fins de 1973. Uma das principais causas desse crescimento do capitalismo foi a expansão de um

⁶⁰ Outro mecanismo internacional nascido da Conferência de Bretton foi o Gatt (Acordo Geral de Tarifas e Comércio), cujo objetivo era igualar os países e diminuir as barreiras entre estes, permitindo o fortalecimento do comércio mundial. Mais tarde, o Gatt deu origem à OMC (Organização Mundial do Comércio).

⁶¹ O denominado "Sistema de Bretton Woods" nunca funcionou em sua forma pura, ou apenas funcionou durante um espaço de tempo estritamente limitado, em função dos enormes desequilíbrios econômicos acarretados pela Segunda Guerra. (ALMEIDA, 2002).

grupo bem definido de grandes empresas que passaram a ser denominadas multinacionais, a partir de 1960. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), as empresas multinacionais são sociedades que possuem ou controlam meios de produção ou serviço fora do país onde estão estabelecidas. Hoje, no entanto, passou-se a utilizar o vocábulo transnacional para exprimir a idéia de que essas empresas não pertenciam a várias nações (multinacionais), mas que atuavam além das fronteiras de seus países de origem. (OLIVEIRA, 2000).

Essa abordagem tornou-se importante por contextualizar historicamente os fatos que iriam caracterizar, posteriormente, as peculiaridades do final do século XX, sobretudo, o processo da globalização⁶², o projeto neoliberal e o advento e desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), que adentraram o Brasil nos anos 90, período de transformações no mundo do trabalho e que trouxeram desdobramentos no campo da educação, acarretando transformações na formação continuada e na profissionalização do professor do Ensino Médio, através da implementação de políticas educacionais, embasadas nas orientações dos organismos internacionais.

Em 1964, com a instauração verticalizada do Golpe de Estado, a educação nacional foi impactada em seu *ethos* devido a influência americana, o que determinou a ocorrência de muitas reformas. Pode-se afirmar que essas reformas traduziram as deliberações das agências internacionais e dos relatórios e imposições vinculadas ao Governo norte-americano (Relatório *Acton*) e ao Ministério da Educação (Relatório Meira Mattos). Todo esse processo visava garantir a efetivação dos compromissos assumidos pelo Governo brasileiro na “Carta de Punta del Este”, em 1961, e, sobretudo, no Plano Decenal de Educação formulado pela Aliança para o Progresso, com ênfase no estabelecido pela parceria entre MEC e a AID (*Agency for International Development*), que se consubstanciaram nos denominados Acordos MEC-USAID (ROMANELLI, 2005).

Observa-se que a educação passou a estar explicitamente ligada ao mercado de trabalho, tendo em vista a perspectiva economicista adotada pelo Governo de arbítrio e confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social

⁶² Para uma discussão da noção de globalização nas suas dimensões política (noção de governação global); econômica (financeirização global e internacionalização da economia) e cultural (emergência de novos padrões estéticos e comunicativos), consultar: OLIVEIRA, Dalila A. Reestruturação capitalista no contexto da globalização: as mudanças nas condições gerais de produção. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**. Gestão do Trabalho e da Pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000. Capítulo 1, p.25-103.

(1967-1976), no qual constava que caberia à educação assegurar “a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.34).

No que se refere à legislação educacional, nesse período, foram implementadas leis, decretos-lei e resoluções com o objetivo de possibilitar uma política educacional orgânica, abrangente e nacional, capaz de assegurar o controle político e ideológico sobre todos os níveis de ensino. Nesse contexto, foi promulgada a Constituição de 1967, que se tornou mais imperativa, devido à Emenda Constitucional de 1969, que instituiu os Atos Institucionais (AI), o que possibilitou a consolidação de uma nova política educacional que se traduziu, basicamente, na Lei 5.540/68 - mais conhecida como Reforma Universitária, e na Lei 5.592/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º Graus, ampliando a obrigatoriedade escolar para oito anos e aliando a função formativa, do 2º Grau, com a função profissionalizante (ROMANELLI, 2005).

Segundo Vieira (2000), era objetivo do Governo, através da vigência da Lei 5.540/68 formar quadros de nível superior, a fim de viabilizar o crescimento econômico gerado pelo chamado “milagre brasileiro”. Por sua vez, a Lei 5692/71 pretendia tanto conter a crescente demanda para o ensino superior, quanto propiciar a profissionalização compulsória do 2º grau.

Segundo Oliveira (1998), essa Lei estava certa em seu princípio de profissionalizar o ensino de 2º grau, mas havia carência, tanto de docentes nas áreas profissionalizantes, quanto, de material, equipamentos ou laboratórios para atender às especificidades de cada modalidade de ensino profissional e, com os colégios particulares, em sua grande maioria, privilegiando o ensino propedêutico, devido a “brechas” dadas pela Lei, manteve-se a histórica dicotomia do ensino médio: ensino secundário e superior para as classes mais favorecidas e ensino profissionalizante para as classes trabalhadoras, como forma de preparação para o mercado de trabalho.

Em agosto de 1971, os EUA declararam que não mais iriam honrar o compromisso assumido em 1944, ou seja, suspenderam, unilateralmente, a conversibilidade do dólar em ouro, provocando o desmoronamento do sistema de câmbio e obrigando os países que possuíam dólares acumulados a guardá-los ou vendê-los no mercado livre. Em 1973, a crise do petróleo obrigou o conjunto de nações a tomar uma série de medidas a respeito do papel do ouro nas relações

monetárias internacionais, pois as taxas de câmbio de cada país passaram a flutuar e seu valor a ser determinado dia-a-dia. (ALMEIDA, 2002).

Assim, com o desmantelamento da ordem mundial construída, a partir da Conferência de Bretton Woods, as agências internacionais passaram a atuar no mundo do "não-sistema financeiro internacional", no qual ele se encontra desde então⁶³. Estas organizações passaram a desempenhar, de forma mais incisiva, "um papel de verdadeiras agências de regulação internacional" e dando uma nova nomenclatura à divisão entre países ricos e países pobres: "[...] mercados competitivos, mercados emergentes e os demais". (OLIVEIRA, 2000, p.41).

Dessa forma, teve início a construção de uma nova organização mundial, que atingiu seu ponto máximo na última década do século XX. Os estados nacionais foram enfraquecidos e, com isto, foi instituída uma política alicerçada na internacionalização da economia e na globalização do mercado, dois pilares da nova ordem mundial. As decisões passaram a ser tomadas em âmbito global pelas grandes corporações e pelos fragilizados estados nacionais, através dos acordos comerciais que definiam a política a ser adotada pelos países membros. Cabe ressaltar que o termo "corporações ou empresas transnacionais são expressões políticas do grande capital; não possuem personalidade jurídica própria, isto é, são expressões que não figuram formalmente" (OLIVEIRA, 2000, p.39).

No Brasil, no período retratado, o regime militar, para responder à forte pressão gerada pela crise econômica e pelo capital internacional, passou a buscar novas formas de conduzir as políticas sociais, sobretudo as referentes à educação. Nesse sentido, as questões sociais eram consideradas questões políticas e a educação passou a ser vista como instrumento capaz de amenizar a situação de desigualdade social decorrente dos modelos econômico e social vigentes.

Nesse contexto, inicia-se um movimento de busca de intervenção coletiva nas políticas públicas, particularmente, educacionais, liderado por forças sindicais,

⁶³ Atualmente, a missão do FMI "parece ser dedicar-se a promover sua visão de economia ideal entre os países em desenvolvimento que a ele apelam por ajuda quando pressionados por problemas de balanço de pagamentos. O envolvimento com reformas estruturais levou o FMI a adotar crescentemente posições com forte componente ideológico, em contraste com o pragmatismo de seus primeiros anos. O Fundo passou a promover nos países em desenvolvimento uma concepção de capitalismo extraída de forma quase caricatural do modelo anglo-saxônico." (CARVALHO, 2004, p.13) Para mais esclarecimentos ver: CARVALHO, Fernando J. C. de. Bretton Woods aos 60 anos. Professor titular do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

entidades representativas⁶⁴ e associações científicas⁶⁵, objetivando “a formação de um consenso sobre um projeto educacional pensado em novos termos e que só começou a tomar forma, enquanto bandeira de luta dos educadores, na década seguinte” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.43).

Marcaram os anos 80 o agravamento da crise econômica, a esperança e a luta pela redemocratização do País, levando ao término do período de arbítrio, em 1985, com a instauração da Nova República e, posteriormente, em 1988, a promulgação de uma nova Constituição, denominada de Constituição Cidadã, tanto por ter contado com a participação da sociedade civil, quanto por ter assegurado vários direitos aos cidadãos brasileiros.

Assistiu-se, também, à formação de um consenso, que envolveu a participação de intelectuais, organizações empresariais e centrais de trabalhadores. Essas entidades apresentaram sugestões para um novo projeto educacional que deveria contemplar, basicamente, cinco princípios: a melhoria da qualidade na educação; a democratização da gestão; o financiamento da educação; a ampliação da escolaridade obrigatória (de 0 a 17 anos de idade) e a valorização e qualificação dos profissionais da educação, através da elaboração de um Plano de Carreira Nacional, com piso salarial unificado para professores e especialistas. Entretanto, essas propostas ficaram mais no discurso político, sem se efetivarem. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002)

A referida Constituição de 1988, cognominada de Constituição Cidadã, em seu capítulo destinado à educação, respalda as posições oriundas do mencionado consenso, produzido pelo conjunto de educadores, entidades representativas, sindicatos, em síntese, pelo conjunto da sociedade civil, responsável por fornecer os subsídios necessários à elaboração do referido documento normativo. Em 1987 foram iniciados os debates acerca da elaboração de uma nova LDB, que, ao ser aprovada em 1996, não contemplou em seu texto os anseios e expectativas concebidos ao longo daqueles últimos vinte anos pelos educadores e suas entidades representativas. As reivindicações educacionais construídas e consolidadas ao longo das décadas de 70 e 80 foram exauridas de seu real sentido,

⁶⁴ Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Associação Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), dentre outras.

⁶⁵ Criadas legalmente em 1979: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação na Educação (ANPEd); Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES); Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE).

servindo de alicerce para novos consensos nos anos 90 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

A discussão dessas questões torna-se relevante quando se deseja debater a viabilidade de determinadas propostas de formação continuada.

4.2 Descrição das Políticas Educacionais Brasileiras: 1991-2002

A década de 1990 se caracterizou pelo corolário das transformações no campo do trabalho produtivo, como resultado do processo de globalização⁶⁶, das novas tecnologias de informação e comunicação⁶⁷ (TIC) e do projeto neoliberal. Assim, priorizou-se uma política neoliberal centrada no Estado mínimo, no “ajuste fiscal”, nas privatizações de setores decisivos da economia, na flexibilização do mercado, na restrição aos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, na diminuição dos custos com políticas sociais.

Para Frigotto (2003):

A ditadura das leis de mercado, vale dizer do capital, e, particularmente do capital financeiro especulativo, condena milhões de brasileiros ao desmonte dos direitos públicos de saúde, educação, trabalho, cultura, renda mínima, transporte, habitação e aposentadoria. (FRIGOTTO, 2003, p.56).

As mudanças efetuadas por esses determinantes exigiram transformações no mundo do trabalho, no setor societário e, conseqüentemente, na educação e no modo de se pensar a formação docente. Por isso, faz-se necessário compreender o panorama brasileiro a partir da década de 90, como forma de entender as políticas de formação continuada e a profissionalização de professores do Ensino Médio, no Brasil e, em particular, no estado de Minas Gerais.

As novas tecnologias desencadearam, de um lado, a criação de novos ramos de produção, na área da informática - hardware (equipamentos) e software

⁶⁶ Globalização, conforme Ianni (1997), para designar o contexto de reestruturação do capital e as mudanças culturais, políticas e econômicas decorrentes desse processo. Para mais esclarecimentos ver: IANNI, Otávio. **A era do globalismo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

⁶⁷ As transformações, no campo do trabalho, ocorridas pelo avanço das TIC, alteraram as práticas produtivas e os meios de produção alterando, conseqüentemente, a organização do processo produtivo e o perfil do profissional (OLIVEIRA, 1998).

(programas) - e da telemática, com a expansão de postos de trabalho, nos quais alguns demandam habilidades tecnológicas especiais que exigem determinado nível de escolaridade. Por outro lado, sua aplicação na produção eliminou grande quantidade de postos de trabalhos ocupados, sobretudo os ocupados por operários semi-qualificados. Em síntese, pode-se afirmar que, o “trabalho vivo” foi e está sendo substituído pelo “trabalho morto”, ou seja, o trabalho humano está sendo realizado por máquinas computadorizadas, ou por outros dispositivos tecnificados.

A TIC acrescentou, assim, à tradicional divisão de trabalho - trabalho manual/trabalho intelectual - uma nova configuração da divisão internacional do trabalho, caracterizada pelo controle da produção de conhecimentos e pela “captura financeira dos saberes” (OLIVEIRA, 1998). Além dessas mudanças, a TIC promoveu, também, mudanças radicais na área do conhecimento, que voltou a ocupar lugar de destaque nos processos de desenvolvimento em geral, alterando o modo de organização do trabalho docente.

De acordo com Silva (2005):

Transitamos das noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, da idéia de progresso ou emancipação universal, dos sistemas únicos, das grandes narrativas ou dos fundamentos definitivos de explicação, para um contingente, gratuito, diverso, instável e imprevisível. Transitamos para um mundo de culturas ou interpretações desunificadas gerando ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e à coerência de identidades. (SILVA, 2005, p.171).

Para este pesquisador, a globalização do capitalismo tornou o mundo o território do efêmero, da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural. Trata-se do que se convencionou nomear pós-modernidade. A conjugação desses três fatores - globalização, projeto neoliberal e TIC - na denominada pós-modernidade, contribuiu para a constituição de uma sociedade civil de tendência associativa, ou seja, organizada, de forma despolitizada e composta, majoritariamente, por sujeitos excluídos e expropriados de seus direitos sociais e políticos (OLIVEIRA, 1998).

Toda essa conjuntura passou a exigir reformas do Estado alicerçadas em um conjunto de referenciais e programas elaborados por organismos transnacionais⁶⁸,

⁶⁸ Banco Mundial (BM); Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI); Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); Organização Internacional do Trabalho (OIT); Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Organização Mundial do Comércio (OMC); Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL); Organização das

cujo discurso era padronizado e estruturado em expressões como “responsabilização pelos resultados, prestação de contas, captação e uso otimizado de recursos, gestão, gerência, eficácia, performatividade, avaliação, competência, eficiência, qualidade, autonomia.” (SHIROMA, 2004, p.114). Essas expressões tornaram-se cada vez mais comuns nos discursos veiculados nos países da América Latina e Caribe.

Segundo Frigoto (2003),

Os protagonistas políticos desse projeto, em seu núcleo decisório especialmente no campo econômico e educacional, são altamente qualificados pelas melhores escolas americanas e esmerados no exercício de funções, por longos períodos, como funcionários dos organismos internacionais do grande capital. (FRIGOTTO, 2003, p.56)

Todas essas profundas transformações socioculturais, econômicas e políticas que adentraram no cenário mundial, sobretudo nos anos 70, empreenderam e consolidaram um conjunto de reformas gerais no Estado, em plena sintonia com o novo estágio de desenvolvimento do capitalismo. Essas transformações trouxeram implicações diretas nas esferas públicas, inclusive no campo educacional.

Nessa perspectiva, a formação contínua e a profissionalização de professores vêm assumindo posição de destaque, aparecendo em importantes documentos dos organismos internacionais, como *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), em 1992. Esse documento alerta para a necessidade de se assegurar a “valorização” dos professores e seu “reconhecimento social”, “para a recuperação do prestígio da profissão docente, para a requisição de políticas dirigidas à profissionalização e para o protagonismo dos educadores” (SHIROMA, 2004, p.115).

Acentua-se, também, a necessidade de elevação da responsabilidade do professor, a importância do seu desenvolvimento profissional e o aumento dos processos de regulação do trabalho docente.

Entre 1993 e 1996, uma comissão internacional de especialistas fomentada pela UNESCO, coordenada por Jacques Delors, produziu o documento “Educação para o século XXI”. O Relatório Delors, como ficou conhecido, apresenta um

Nações Unidas (ONU). Segundo Oliveira (2000), citando Chomsky (1996), “[...] as transnacionais são a expressão econômica da estrutura política estabelecida pelos planejadores globais” (OLIVEIRA, 2000, p.37).

diagnóstico do contexto global, identifica as tendências e necessidades, tendo em vista o cenário de incertezas e hesitações que caracterizaram o final do século XX e assinala os três grandes desafios a serem enfrentados no século XXI: ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação de várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e, por último, viver em comunidade (DELORS, 2001).

A educação é considerada como instância capaz de promover a paz, a liberdade e a justiça social e como responsável pelo desenvolvimento humano sustentável, além de propor uma nova meta: “Educação ao longo de toda a vida” (DELORS, 2001). A implementação dessas premissas foi delegada a três agentes de mudanças fundamentais no processo de implantação das reformas educativas públicas: comunidade local (diretor escolar, professores e pais de alunos), autoridades oficiais e comunidade internacional, sobretudo os organismos internacionais.

Nessa sociedade da informação, também denominada de educativa, aprendente, cognitiva, tornou-se primordial que todos passassem a adquirir, atualizar e utilizar o conhecimento. Enfatiza-se que ficou a cargo da educação básica a responsabilidade de assegurar uma sólida formação de base, a fim de garantir a construção das competências necessárias ao desenvolvimento humano.

Na verdade, a busca pela expansão da escolaridade faz parte de um raciocínio no qual a desigualdade econômica torna-se a grande responsável pelos entraves ao desenvolvimento, sobretudo ao da educação. Segundo Oliveira (2003),

[...] o principal meio de distribuição de renda, como caminho seguro para a mobilidade social será reforçada na noção de inevitabilidade do acesso à cultura escrita, letrada e informatizada, sem o que não seria possível ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou mesmo sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio. (OLIVEIRA, 2003, p.23).

Nesse contexto, o professor passa a ser considerado como agente de mudança, responsável pela concretização desse novo ideário educacional. Assim, propaga-se o perfil do novo docente que, além de possuir o domínio dos conhecimentos de sua matéria de ensino e das competências⁶⁹ necessárias ao

⁶⁹ O conceito de competências tem sido utilizado “para designar atributos de ordem subjetiva e de difícil mensuração como capacidade de abstração e agilidade de raciocínio, capacidade de comunicação e de tomar decisões sobre assuntos diversos, criatividade, capacidade de adaptação e trabalho em grupo” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p.81-82).

exercício de sua função, inclusive pedagógica, deveria ter, também, profissionalismo, devotamento e capacitação para a pesquisa (DELORS, 2001).

Igualmente importante para a construção das políticas educativas do Brasil e, conseqüentemente para o estado de Minas Gerais, foi a *V Reunión do Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe* (PROMEDLAC)⁷⁰, realizado em 1993, em Santiago do Chile, que referendou o documento elaborado pela CEPAL e elegeu o conceito de “profissionalização” como foco da reforma educacional a ser realizada na América Latina e no Caribe. Modificações nas orientações educativas foram recomendadas, com o objetivo de associar o crescimento com a produtividade e mudança institucional, nos quais a educação adquiriu um papel central (SHIROMA, 2004).

Nesse contexto, o conceito de “profissionalização”, no início dos anos 90, foi reduzido à ação educativa e a uma perspectiva de técnica gerencial, tendo como pressuposto o modelo japonês, suas estratégias e suas formas de ação, traduzidas no emprego da Gerência de Qualidade Total (GQT).

Segundo Oliveira (1998), os apologetas defendiam que a GQT era “uma estratégia que conseguiria levar as empresas, as instituições, os serviços e as escolas à obtenção de níveis crescentes de qualidade e produtividade” (OLIVEIRA, 1998, p.42-44). Esta pesquisadora salienta que foi difundido um “discurso salvacionista”, segundo o qual, sem a aplicação dessa estratégia de gerenciamento, que previa, basicamente, a “adoção das novas tecnologias, das estratégias de gestão, das formas de utilização e cooptação da força laboral e dos métodos de regulação estatal”, não haveria “salvação” para as instituições educativas.

Muitas críticas foram realizadas à substituição da administração pública burocrática por uma administração pública gerencial, pois a reforma do gerencialismo, na verdade diluído, aplicado ao serviço público e, mais particularmente, à educação, transformou a escola e seus docentes nos responsáveis, tanto pelo fracasso escolar, quanto pela formação do “cidadão”, transformado em consumidor internacional (OLIVEIRA, 1998; SHIROMA, 2004).

Outro importante documento, elaborado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 2000, foi *Lifelong learning in the twenty-first century: the changing*

⁷⁰ Esse projeto foi desenvolvido entre 1981 e 1999.

*roles of educational personnel*⁷¹, que também defendeu a centralidade na categoria “profissionalização” como foco do conjunto de reformas educacionais, implementados na América Latina e no Caribe. Reformas que deveriam enfatizar um “senso de gerência” no professor, ou seja, focando o desenvolvimento profissional docente como responsabilidade do próprio professor, chamado, também, a “alcançar os padrões do que se denomina conduta profissional” (SHIROMA, 2004, p.116).

Buscava-se desenhar a identidade do docente traduzida no significado do “ser professor” nas suas capacidades e atributos, no seu comprometimento e envolvimento pessoal com seu aperfeiçoamento e, também, com o desenvolvimento da organização escolar. Shiroma (2004) considera que essa concepção de profissionalização coloca o projeto político de formação/profissionalização docente sintonizado com a racionalidade do ensino, com a intensificação do trabalho do professor e com uma maior regulação da profissão docente.

Pode-se concluir que o discurso difundido pelos documentos normativos veiculados pelos organismos internacionais, ao longo dos anos 90, “orientou” as reformas educacionais no País, ou seja, se constituiu como uma reedição de idéias antigas. Novamente tem-se a concepção de educação como sendo a instância responsável por garantir o crescimento econômico e a redução da pobreza e, paradoxalmente, assiste-se à deflagração de um processo de quase falência da educação pública, a uma conseqüente precarização do trabalho docente e a um agravamento das questões sociais.

Nessa perspectiva, a década de 90, inicia-se com a posse do primeiro Presidente da República, Fernando Collor de Mello (1990-1992), eleito pelo voto direto, após longos anos de ditadura militar (1964-1982) e um curto período de redemocratização, denominado de Nova República (1983-1989). O Presidente Collor de Mello defendeu, em sua proposta de Governo, a privatização e a flexibilização do mercado de trabalho, assegurando os princípios do ideário neoliberal e sua implementação no País, para se instaurar uma sociedade muito parecida com o modelo americano, ou seja, com forte tendência associativa, corporativista e individualista (COUTINHO, 2003).

Durante sua gestão deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação produtiva do mercado global. Foram resgatados,

⁷¹ Para mais esclarecimentos ver: OIT. Lifelong learning in the twenty-first century: the changing roles of educational personnel, 2000.

também, os pressupostos da Teoria do Capital Humano⁷², cimentados no discurso salvacionista que atribui à educação o papel de incentivação da competitividade (OLIVEIRA, 1998).

O ideário neoliberal, se bem que de uma forma menos acirrada, teve continuidade na Gestão Itamar Franco (1992-1994), que, após o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, assumiu a Presidência da República e propôs a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), estipulando, a partir deste documento, as metas a serem alcançadas pelo Brasil ao longo da década de 90. A participação do País na Conferência de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia e as recomendações feitas pelo Relatório Delors serviram de referência para a formulação do Plano Decenal, no qual o Governo comprometeu-se a atender às orientações dos organismos internacionais.

No Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), o projeto neoliberal avançou, acirrando a dominação do grande capital, que se consubstanciou, prioritariamente, pelas transformações econômicas (financeirização da economia, predominância do mercado-livre e a retração do Estado-Nação, ante o poder das grandes corporações e grupos econômicos), levando o capital internacional, sobretudo o especulativo, a predominar sobre o capital industrial, principalmente produtivo.

Durante suas duas gestões, FHC elegeu a educação como uma das cinco metas prioritárias de seu programa, tendo por finalidade adequar o campo educacional às novas exigências dos mercados internacional e interno. Nesta perspectiva, promoveu, em 1995, um encontro entre representantes de vários ministérios e segmentos da sociedade civil que, após debates, elaboraram o documento “Questões Críticas da Educação Brasileira”, que analisou os problemas relativos aos diversos níveis de ensino e enfatizou a relevância da gestão democrática, do financiamento da educação e da formação docente.

Dentre as oito proposições para a área da formação de professores, destaca-se a revalorização da prática de ensino e a estruturação de Planos de Carreira, através da adoção de mecanismos de progressão funcional, vinculados tanto à qualificação, quanto ao desempenho em sala de aula e aos incentivos salariais, vinculados à regência de aulas.

⁷² Essa teoria, muito defendida nas políticas públicas da década de 70 e resgatada na atualidade, afirma ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países.

Lüdke e Boing (2004) esclarecem, baseados em Courtois et al. (1996)⁷³, que é preciso diferenciar o binômio: Qualificação e Profissionalidade. Para esses pesquisadores, o conceito de profissionalidade está associado ao da competência. Nesse sentido, Courtois et al. (1996) discutem dois conceitos: o conceito de Competência Coletiva, como sendo a que se traduz pela construção de modos operacionais e modos de ação coletiva inéditos, buscando rearticular as posições dos diferentes atores nos grupos; e o conceito de Operador Coletivo, como sendo aquele que representa um grupo especializado que, ao tentar resolver um problema inédito, participa ativamente na mudança, indo além de seus conhecimentos para elaborar novos e coletivos modelos de ação.

O conceito de qualificação, segundo os teóricos referenciados, está ligado ao modelo de empresa taylorista, baseado numa estrutura de administração centralizada, com negociações salariais, gestão verticalizada da mão-de-obra e sindicalismo forte. Esse paradigma foi priorizado até o início da década de 70, época marcada pela grande crise do petróleo, que impactou a economia mundial, sendo um dos fatores responsáveis pelo adentramento da denominada gestão flexível, sintonizada com a referida concepção de profissionalidade.

O termo profissionalidade está associado à denominada gestão flexível que, por sua vez, prioriza estruturas e responsabilidades descentralizadas, pequenas unidades de trabalho, produção de serviços, flexibilidade da empresa, redução do número de trabalhadores, aumento dos níveis de capacitação, iniciativa pessoal, diminuição dos salários e da atividade sindical, aumento do desemprego, dentre outras características. Em suma, a profissionalidade está vinculada às instabilidades, incertezas e ambigüidades, peculiares à concepção de trabalho, após a hegemonia do neoliberalismo e da globalização.

Pode-se perceber, assim, os pontos convergentes das propostas acordadas com os organismos internacionais e as reformas efetivamente implantadas pelos governos brasileiros, especialmente, no final da década de 90. Muitas dessas propostas se reduziram ao discurso, sem terem concretizado na prática as recomendações relativas à valorização dos profissionais da educação, através da efetivação de medidas, tais como: melhores condições de trabalho, remuneração

⁷³ COURTOIS, B. et al. Transformations de la formation et recompositions identitaires em entreprise. In: BARBIER, J. M.; BORU, J. J. (Coord.). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan, 1996. p.165-201.

digna, Plano de Carreira, dentre outras.

Nessa época, final do século XX e início do século XXI, as políticas públicas educacionais, definidoras das Reformas implementadas no Brasil ganharam destaque na agenda política e econômica do País, assinalando uma concepção da função social da educação, através da “submissão da escola aos interesses técnicos e ético-políticos da burguesia” (NEVES, 2003, p.173), implantada através de uma série de metas recomendadas pelos organismos internacionais, como a melhoria da “qualidade” do ensino (entendida como uma “Pedagogia de Resultados”, fundamentada na Teoria da Competência)⁷⁴, a transformação de dirigentes escolares em gerentes educacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a sofisticação dos mecanismos de regulação do desempenho escolar, das avaliações, das instituições de ensino e do desempenho docente, a ênfase na formação permanente do professor e em serviço.

A ênfase na formação continuada teve como principal marco a política de Certificação e Formação Continuada de Professores, desencadeada a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, e do documento formulado pelo então Ministro da Administração e Reforma de Estado, Luis Carlos Bresser Pereira, denominado “A Reforma do Estado nos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle”, em 1997 (MAUÉS, 2004).

Entretanto, devido à ação deliberada das entidades representativas dos professores, a certificação de docentes ainda não foi implementada. Essa política “está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor, forjado sob a designação de novos rótulos: profissional, responsável, competente e competitivo” (SHIROMA, 2004, p.119).

O acervo normativo, consubstanciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), na criação do Conselho Nacional de Educação (Lei 9131/95), no Decreto 3.278/99 que regulamenta a formação do professor de Educação Básica, no Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 10.172/01), entre outros, são os responsáveis, de um lado, pelas diferentes políticas educacionais, alicerçadas na “lógica restrita da produção e do desenvolvimento, da laboralidade aos processos de formação, em uma perspectiva produtivista unidimensional, em

⁷⁴ Nesse contexto, essa teoria denominada “Lógica das Competências” caracteriza-se pela supervalorização dos saberes da experiência e pelo subdimensionamento do conhecimento teórico e historicamente produzido.

detrimento da formação humana multilateral” (FREITAS, 2004, p.93) e, por outro, pela imposição do projeto educacional às determinações da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, e aos grandes interesses internacionais.

A referida LDB substituiu a denominação de educador-trabalhador, predominante na década de 80, pelo conceito de professor-profissional, condizente com as recomendações dos organismos internacionais e com a proposta da política educacional brasileira, sintonizada com essas propostas transnacionais.

O artigo 61 dessa LDB explicita em seus incisos I e II os Fundamentos que devem nortear a formação dos profissionais em educação - “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” (inciso I) e o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (inciso II) (BRASIL, 1996). Pode-se perceber como pontos principais desses Fundamentos: a valorização da prática e da experiência docentes, o resgate da concepção de capacitação em serviço, priorizada nos anos 60, o aproveitamento de estudos. Em síntese, vem sendo privilegiada a ênfase nas experiências e práticas docentes como eixo da qualidade da formação de professores, em detrimento da formação teórica e epistemológica (FREITAS, 2004).

Trata-se da consolidação de uma nova concepção profissional, baseada na cultura empresarial, que promoveu a individualização, através do uso da noção de competência, pela qual o professor passou a ser responsável por seu desenvolvimento profissional⁷⁵ e por mudanças na sua prática docente. Assim, as implicações das políticas educacionais sobre a formação/profissionalização docente, durante a década de 90, trouxeram conseqüências sobre a vida profissional do professor, repercutindo sobre seu status profissional, remuneração recebida, crescente perda de autonomia, devido ao aumento dos procedimentos de avaliação e controle dos resultados, desgaste físico e emocional (pesquisas mostram que doenças, como a “Síndrome de Burnout”⁷⁶, são resultantes da natureza do trabalho docente), enfim, assiste-se a um processo de precarização da profissão docente (MAUÉS, 2004).

⁷⁵ Desenvolvimento profissional entendido como sendo o resultado da combinação entre formação inicial e formação contínua.

⁷⁶ Para mais esclarecimentos ler: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) levantam alguns dos paradoxos apresentados no discurso dos mecanismos internacionais e nas medidas reformistas da década de 90, implementadas na educação brasileira, enfatizando que o discurso reformista:

Alega preocupação com qualidade e recomenda a elevação do número de aluno por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.112).

Pode-se perceber que o Estado, ao priorizar a formação contínua, em detrimento da formação inicial, fomentou uma concepção de educação baseada na produtividade e na certificação, tendo em vista a possibilidade de se extrair lucro da desqualificação profissional do docente e demonstrando, como já mencionado, que as políticas educacionais têm preterido uma verdadeira formação/profissionalização docente e priorizado o controle do professor (SHIROMA, 2004). Ao mesmo tempo em que se promove a “desqualificação docente”, estabelece-se uma política de capacitação gerencial dos diretores, administradores, especialistas, denominados de gestores.

O discurso sobre profissionalização do magistério, de um lado, veicula a idéia de atendimento à antiga reivindicação da categoria de obtenção de adequadas condições de trabalho, de formação, de salários mais dignos, de reconhecimento social e, por outro lado, permite ao Estado administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferenciados dentro de uma mesma categoria.

A educação brasileira passou a se alicerçar no discurso da produtividade, da eficiência, da técnica e da agilidade administrativa, da autonomia financeira, da flexibilidade, expressões muito utilizadas na alocação dos fenômenos consolidados na década de 90: projeto neoliberal, globalização e TIC (OLIVEIRA, 1998). Em decorrência das reformas implementadas nesse período, a profissão docente foi, gradativamente, sendo modificada por diversos e diferentes fatores, tais como: a criação de novas atribuições; a crescente perda de direitos e da autonomia; a carência de remuneração digna; e a instauração de uma estrutura de carreira que estimula a individualidade e a competitividade.

4.3 Políticas Educacionais Mineiras: uma breve introdução

Uma reforma mais estrutural do Sistema Educacional de Minas Gerais, segundo Rocha (2006), começou a ser desenhada nos últimos anos da década de 70, através da intervenção de um forte movimento dos profissionais da educação que, pressionando o governo estadual, buscaram efetuar mudanças no campo da educação, sendo que essa reestruturação prolongou-se até os primeiros anos da década de 1990, quando seu ciclo se completou, após a vivência de três momentos: o primeiro, que vai de 1983 a 1987; o segundo, de 1987 ao início de 1991 e o terceiro, de 1991 a 1993, abrangendo os Governos de Tancredo Neves/Hélio Garcia; Newton Cardoso e, novamente, Hélio Garcia.

Na década de 80, os movimentos sociais aglutinaram-se em torno de partidos de oposição, que tinham por objetivo redemocratizar o País e derrotar o regime militar. Nesse contexto, ao lado da Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG), entidade que representava a categoria dos professores, mas que apresentava pouco poder de confrontação com os interesses governamentais, foi criada a União dos Trabalhadores de Ensino (UTE), que passou a representar o conjunto de servidores públicos estaduais, vinculados ao setor educacional. Este período caracterizou-se pela realização de inúmeras greves, com reivindicações que iam desde melhores condições salariais, até a promoção de mudanças na gestão da educação, que incluía a realização de concurso público, a elaboração de um Plano de Carreira, a constituição de colegiados e a escolha democrática de diretores.

Em 1983, um partido de oposição ao Regime Militar assume o Governo de Minas, tendo Tancredo Neves como Governador do estado. Nesse cenário, as idéias de mudanças no campo educacional começaram a orientar a ação governamental. Contudo, as medidas de reformas efetivas foram limitadas, pois a lógica de ação desse Governo girava, quase que exclusivamente, em torno do objetivo de fazer com que Tancredo Neves se tornasse Presidente da República, visto que a escolha do novo mandatário continuava sob a tutela do Colégio Eleitoral, composto pelos membros do Congresso Nacional e por delegados indicados pelas Assembléias Legislativas dos estados. Dessa forma, a “atuação do Governador dependia, primordialmente, dos interesses dos políticos profissionais, e não dos do

eleitorado em geral.” (ROCHA, 2006, p.169-170).

Hélio Garcia, ao assumir o Governo de Minas, substituindo Tancredo Neves, adotou uma estratégia de “implementar as ações viáveis, sustentando-se no poder de mobilização dos movimentos sociais e na alocação de funcionários comprometidos com as reformas em cargos estratégicos.” (ROCHA, 2006, p.170-171). O segundo momento dessa reforma se deu no mandato do Governador Newton Cardoso, período que teve como marco a elaboração e promulgação da Constituição Federal de 1988. As características desse novo Governo diferenciaram-se das anteriores, pelas especificidades de uma gestão centralizadora, burocrática, clientelista no que tange à utilização dos recursos públicos e “pela negação das políticas participativas reivindicadas pelos movimentos sociais e implementadas no governo anterior” (ROCHA, 2006, p.174).

No campo da educação, a administração pública passou a funcionar em estado precário, devido às constantes alterações nos diversos aspectos da estruturação e funcionamento do setor educacional, através de decretos e, em nome de um racionalismo administrativo, se limitou à “política” de cortar gastos. Nesse período, os professores e demais profissionais da educação reagiram realizando quatro grandes greves que duraram mais de trinta dias cada uma, sem, contudo, obterem, de um modo geral, o atendimento às suas reivindicações.

O terceiro momento inicia-se em 1991, a partir da Gestão Hélio Garcia, sendo que, nesse Governo, ocorreu uma implementação significativa das reformas públicas no campo educacional, tendo como foco a formação continuada e a profissionalização do professor do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, sobretudo a partir dos anos 90, assiste-se à passagem de uma concepção mais crítica e nacionalista para um ideário sociopolítico e econômico, cimentado em pressupostos conservadores (globalização/projeto neoliberal) o que acarretou transformações nos setores produtivo e societário impactando o *ethos* educacional no que tange aos seus objetivos, função e organização (OLIVEIRA, 2000). Devido a isso, a equidade social passou a representar o principal eixo da educação que, por sua vez, passou a se alicerçar em princípios como empregabilidade e competitividade. Esses princípios, voltados para as exigências do novo contexto, consolidavam-se através da implantação de um conjunto de reformas educacionais determinadas por leis, decretos, resoluções e demais instrumentos normativos, expedidos tanto pelo Governo Mineiro, quanto pela

Secretaria de Estado da Educação (SEE).

4.3.1 Políticas Educacionais Mineiras nas Gestões Hélio Garcia; Eduardo Azeredo e Itamar Franco (1991-2002)

Os Governos Hélio Cardoso Garcia (1991-1994), Eduardo Brandão Azeredo (1995-1998) e Itamar Augusto Cautiero Franco (1999-2002) se peculiarizaram por gestões diferenciadas em termos de abrangência e objetivos, que se consubstanciaram, basicamente, em dois momentos: o primeiro, nas duas primeiras gestões da década, que se estenderam de 1991 a 1998 e se caracterizaram pelo *slogan* “Minas aponta o caminho”, tendo como pressuposto básico, no campo educacional, a adoção do Controle de Qualidade Total (CQT) e o Projeto ProQualidade, que tinha estreitas ligações com o primeiro Projeto, formulado e fomentado pelo Banco Mundial. As propostas desses dois Governos se caracterizaram por promover alterações nos aspectos físicos e organizacionais. Foram estabelecidas cinco prioridades para a gestão educacional: autonomia da escola; fortalecimento da direção da escola; aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais do ensino; avaliação de desempenho das escolas e integração com os municípios. Esses princípios norteadores tiveram como pressuposto o Plano Decenal de Educação que, por sua vez, se baseava nas determinações oriundas da Conferência de Educação para Todos, conforme já mencionado neste trabalho.

O segundo momento, compreendido entre 1999 a 2002, teve como *slogan* “Educação para a vida com dignidade e esperança”, que anunciou “uma contra-reforma ao Programa anterior, opondo-se à padronização técnica de viés autoritário que o marcou”. (MELO; AUGUSTO, 2004, p.142). Ela teve como eixo de seu Projeto de Reforma a equidade social, e como objetivos democratizar e construir uma nova política, que procurou se legitimar de modo democrático, através de um processo de participação de educadores e representantes da sociedade civil, efetivando a realização do Fórum Mineiro da Educação, que se processou em duas etapas: em 1998, visando apresentar sua proposta, e, em 2001, objetivando avaliar as ações implementadas. A concepção, formulada para empreender as reformas educacionais propostas, foi a da Escola Sagarana, que, em síntese, se propunha: a garantir o

acesso e a permanência do aluno na escola; a construir um Projeto Político-Pedagógico que garantisse a educação de qualidade para todos; a proporcionar autonomia e gestão democrática da escola; a valorizar os profissionais da educação e a aumentar a relação da escola com a comunidade.

Partindo desse contexto, buscou-se articular as reformas públicas educacionais, desenvolvidas em Minas Gerais, de 1991 a 2002, com as mudanças estruturais do capitalismo mundial, tendo como fio condutor a redução de custos e por objetivo elevar os níveis de “qualidade e eficiência” da educação pública, adequando-a às demandas do capital, promovendo significativas alterações na formação contínua e na profissionalização docente, em especial do professor do Ensino Médio, tendo em vista sua “sintonia fina” com a racionalidade financeira, então implantada, centrada na obtenção de índices crescentes de sucesso escolar.

4.3.1.1 Gerência de Qualidade Total no âmbito escolar: da Gestão de Hélio Garcia à Gestão de Eduardo Azeredo (1991-1998)

O Governo Hélio Cardoso Garcia, que se estendeu de 1991 a 1994, foi marcado pelo adentramento do Programa de Qualidade Total na Educação (PQTE), baseado no modelo de “gestão de qualidade” que foi transladado do “chão da fábrica” para o “chão da sala de aula” (OLIVEIRA, 1998).

Para Rocha (2006) este Governo:

[...] fecha o ciclo iniciado no final dos anos 70, pois a reforma implementada é a concretização de princípios que estavam presentes desde esse momento na agenda dos governos, da burocracia estatal e/ou dos movimentos sociais. Esses princípios, inscritos na Constituição Estadual de 1989, definem um sistema de gestão descentralizado e participativo para a educação pública estadual. (ROCHA, 2006, p.175).

Para a concretização de uma política “participativa e descentralizadora”, o Governador Hélio Garcia, estrategicamente, contratou técnicos ligados ao Banco Mundial para assessorá-lo e nomeou, para cargos estratégicos da Secretaria de Educação, profissionais que haviam participado das mudanças implementadas na

Gestão de Tancredo Neves. Assim, para conduzir a equipe da Secretaria de Estado da Educação, Hélio Garcia convidou o empresário da área de educação Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto (1991/1994), que desempenhou papel de fundamental importância na efetivação da proposta de reforma pública na educação do estado de Minas Gerais, ou seja, na implementação do Controle de Qualidade Total nas escolas estaduais. (ROCHA, 2006).

Este novo Governo herdou problemas que exigiram soluções a curto e em médio prazo, derivados da preterição do setor educacional pelo Governo anterior que se refletiram, desde o alto índice de evasão e repetência escolar, até o descontentamento dos professores com suas condições salariais e com as suas condições de trabalho precárias.

Em 1991, o sistema de ensino mineiro, público e privado, contava com cerca de 4 milhões de alunos, sendo 2,7 milhões de alunos pertencentes à Rede Pública Estadual, dos quais 326 mil estavam matriculados no Ensino Médio. A Rede Pública Estadual era composta por 6.500 escolas, 250 mil servidores, sendo, aproximadamente, 120 mil professores e 41 órgãos regionais, denominados de Delegacias Regionais de Ensino⁷⁷. Deste universo escolar, 1.139 se constituíam como instituições estaduais de Ensino Médio, situadas em 723 municípios⁷⁸.

A estratégia adotada, neste período, foi promover a Reforma do Sistema de Ensino com o objetivo de aplacar as pressões, sobretudo as referentes à questão salarial dos professores. Cabe ressaltar que, no início da década de 90, se faziam muitos debates e já eram reivindicadas reformas, tendo a classe docente atingido seu ápice no nível de insatisfação, na década anterior, durante o Governo Tancredo Neves, quando se buscava implantar uma Proposta de Reforma que fomentasse uma nova cultura “produzida pela conjugação de um saber que emergiu da gestão, das competências e das relações institucionais que foram estruturadas” (FLORESTA, 2001), ou seja, de uma proposta de descentralização da educação e promoção da participação da comunidade escolar, no processo educativo.

Assim, estes objetivos de descentralização da gestão e da participação da comunidade escolar foram retomados no Governo de Hélio Garcia, porém, sob uma

⁷⁷ Dados extraídos do Documento “A Política Educacional de Minas Gerais: prioridades, compromissos, ações”. Governo de Minas Gerais. SEE - MG, mar. 1994.

⁷⁸ Fonte documental: “Políticas Públicas e o Ensino Médio: Diagnóstico e Perspectivas”. SEE/MG, 1996. p.33.

ótica mais tecnicista e mercantilista, que visava à constituição de um sistema educacional eficiente, para colaborar com o desenvolvimento econômico então pretendido. Nessa perspectiva, sob o *slogan* “Minas aponta o caminho”, o Secretário de Estado da Educação, Mares Guia Neto (1991), tornou público os compromissos que alunos, famílias, escolas e professores, especialistas e demais servidores deveriam ter para com a educação, assim como as prioridades adotadas pela SEE, a fim de cumprir com os compromissos assumidos pela nova política educacional.

Os compromissos do Governo para com os docentes, especialistas e demais servidores da escola envolviam três aspectos: implantar um Plano de Carreira que estimulasse o aperfeiçoamento profissional; oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional na própria escola e em cursos oferecidos pela SEE-MG, diretamente ou através de instituições por ela credenciadas, e assegurar mecanismos que garantissem a compatibilização dos direitos e interesses dos professores com a autonomia e as necessidades da escola (MARES GUIA NETO, 1991).

No que se refere às prioridades, para atendimento a esses compromissos, como já mencionado, a SEE elaborou um programa de trabalho dividido em cinco áreas de atuação: autonomia da escola (financeira, administrativa e pedagógica); fortalecimento da escola, através da liderança da direção e do colegiado; programa de aperfeiçoamento e capacitação, com treinamento de professores, especialistas e funcionários; avaliação do Sistema Estadual de Educação; Integração com os municípios (MARES GUIA NETO, 1991).

Mares Guia Neto (1993), ao expor as ações que Minas estava desenvolvendo para implementar as prioridades visadas, em especial, para formação do professor afirmou que:

A terceira prioridade de “aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação” reflete a constatação de que as mudanças que estamos buscando passam, necessariamente, pela valorização e desenvolvimento dos professores, dos especialistas e de todos os demais servidores da educação. Graças a um financiamento negociado junto ao Banco Mundial será investida no aprimoramento de nossos professores ao longo dos próximos cinco anos uma soma maior que o total gasto com este propósito em toda a história de Minas Gerais. Isto em parte traduz a realidade de que muito pouco foi feito no passado para o aperfeiçoamento de nossos professores. (MARES GUIA NETO, 1993, p. 20-21).

Com isto, o Governo Hélio Garcia fundamentou sua administração na

metodologia e na “filosofia” da Qualidade Total em Educação, que contou com financiamento do Banco Mundial, com igual contrapartida da SEE de Minas e teria a supervisão da Fundação Cristiano Ottoni⁷⁹, então veiculada à Faculdade de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (OLIVEIRA, 1998). A propalação da idéia da importância da educação para o desenvolvimento econômico reforçou apoios para a referida reforma, principalmente por parte das elites desenvolvimentistas que dispunham de grande poder político.

O Banco Mundial, principal financiador da implementação do Programa de Qualidade Total em Educação, assim se posicionou:

Em Minas Gerais, como no Brasil em geral, as ineficiências setoriais resultam das políticas e práticas mutuamente reforçadas, que falham ao enfrentar o centro do problema de baixa produtividade escolar. A baixa produtividade da educação brasileira é resultante não só da pobreza do processo de ensino-aprendizagem, mas também da inadequação das práticas e políticas setoriais [...] a maioria dos fatores está relacionada à pobreza da instrução que resulta de cinco problemas inter-relacionados, a saber: (A) provisão insuficiente de insumos instrucionais básicos, tais como quantidades inadequadas de livros e horas aula; (B) professores sem treinamento adequado aos quais faltam competência e incentivos para promover melhorias no seu desempenho nas salas de aula; (C) uso inadequado de práticas pedagógicas rígidas; (D) ausência de instrumentos e políticas administrativas custo-efetivo; e (E) gestão e direção, indevidamente complexas. Esses problemas setoriais, todos situados dentro do escopo de ação das políticas públicas, são criados pela inadequação dos gastos em educação primária. (BANCO MUNDIAL, 1994, p.11-12).

E, para resolver estes problemas e cumprir com seus novos compromissos, a escola deveria assumir um novo papel, na medida em que deixaria de ser espaço de formação técnico-política de sujeitos sociais e passaria a ser local de prestação de serviços:

[...] em benefício do aluno, a razão de ser da educação; ou em benefício do professor, o agente fundamental da educação; ou em favor da escola, o espaço educativo onde os fatos acontecem. O próprio conceito de escola tem que ser rediscutido, tamanho o desrespeito a que essa instituição foi submetida durante os últimos anos. (MARES GUIA NETO, 1991, p.3).

Para concretização dessa nova concepção de escola, a Secretaria de Educação do Estado propôs uma reforma que, por um lado, refletiu a intenção de elevar a educação na direção contrária à crise que ela vinha vivenciando,

⁷⁹ Para mais esclarecimentos ler o livro: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Escola ou Empresa?** Petrópolis: Vozes, 1998. 180p.

procurando resgatar o sentimento de nacionalismo e de compromisso público (FLORESTA, 2002). E, por outro lado, lançou mão de uma série de estratégias, a fim de modificar a forma como os profissionais da educação deveriam compreender o processo educativo. Com isto, as Diretrizes Político-Pedagógicas referentes à formação dos professores foram criadas pautadas com o objetivo de promover “o desenvolvimento profissional do professor, através da capacitação docente e de uma carreira que valorize o aperfeiçoamento e avalie o desempenho deste profissional”. (MINAS GERAIS, 1994c, p.13)

Essas Diretrizes introduziram o conceito de professor-animador, pesquisador e, ao mesmo tempo, reflexivo. O professor deveria ser animador do processo da aprendizagem, pesquisador de novos conhecimentos e reflexivo sobre sua prática pedagógica. Segundo essas Diretrizes, o professor qualificado seria

aquele que sabe buscar o conhecimento, recorrendo às diversas fontes de informação disponíveis, que domina o uso de modernas técnicas de ensino e de orientação da aprendizagem e que conhece e utiliza os diferentes recursos tecnológicos disponíveis (MINAS GERAIS, 1994c, p.18).

Nesse sentido, percebe-se a importância dada à dimensão técnica na formação contínua do professor.

A partir dessa assertiva e da constatação do significativo número de professores não habilitados atuando na educação da Rede Estadual, a SEE passou a ofertar cursos de formação inicial e de formação continuada para professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pois, cerca de 12% dos 117.092, ou seja, 14.051 professores da Rede Estadual não possuíam a habilitação mínima para o exercício da profissão docente. Isto sem incluir a esses dados estatísticos o número de profissionais liberais (médicos, engenheiros, advogados, bioquímicos, dentre outros) que atuavam como professores autorizados⁸⁰.

Para que Programas de Formação Inicial e de Formação Continuada pudessem ser oferecidos a todos os professores, o governador Hélio Garcia solicitou ao Banco Mundial um empréstimo no valor de US\$301,5 milhões, investidos ao

⁸⁰ Autorizado é um termo legal utilizado para caracterizar os profissionais ou estudantes que desejam atuar como docentes não habilitados, devendo para isto terem a “Autorização para lecionar a título precatório”, após a devida análise de seu histórico escolar pelo órgão regional, no caso a Superintendência Regional de Ensino, que obedecendo à legislação específica irá determinar em quais disciplinas e nível (is) de ensino esses candidatos poderão atuar. Ao contrário dos professores que atuam ou podem atuar por serem habilitados, ou seja, por terem cursado a Licenciatura específica para o cargo pleiteado.

longo de oito anos, com desembolsos na ordem de U\$20 milhões, dos quais 50% seriam destinados à capacitação de professores (MINAS GERAIS, 1994a). Deve-se esclarecer que esse Programa de Formação, como todos os outros fomentados pelo Banco Mundial, exigia a contrapartida de 100% do Governo Mineiro. O programa denominado de ProQualidade teria suas ações coordenadas por uma Unidade de Coordenação do ProQualidade (UCP), ligada ao Gabinete do Secretário de Educação e em permanente contato com os representantes do Banco Mundial no Brasil (MINAS GERAIS, 2002).

E, sob a alegação de que o Estado tinha por objetivo desenvolver um trabalho que motivasse os diversos segmentos da sociedade brasileira a participarem do “Programa de Valorização da Escola Pública e do Professor de Primeiro e Segundo Graus”, Mares Guia Neto apelou para que os empresários auxiliassem no financiamento da educação, através de adoções de escolas, contratos de parceria com escolas, ou fornecendo referenciais de modelos de gestão, afirmando:

Como empresários, os senhores devem apoiar os programas de adoção de escolas públicas. Tal adoção não deverá ser apenas uma forma de canalizar recursos para a Escola. Deve ser também uma oportunidade para que os empresários se familiarizem com questões da educação e com problemas das classes mais desassistidas da população. A adoção pode e deve ser conduzida de forma a motivar a comunidade a participar do dia-a-dia da Escola. A presença da empresa e da família facilitará a continuidade de programas bem-sucedidos em períodos de mudança de governo. A experiência gerencial dos empresários poderá ainda ser de grande valia para as escolas públicas motivadas em aperfeiçoar a sua administração. (MARES GUIA NETO, 1993, p.25).

Dessa forma, nos anos de 1991 a 1994, na SEE foram desenvolvidas ações de capacitação e aperfeiçoamento de professores, através de convênio com Instituições de Ensino Superior (IES) e outras entidades, inclusive empresariais. Além das oportunidades de reciclagem, aperfeiçoamento e treinamento em diferentes áreas do conhecimento e em modalidades de educação especial e educação profissional, a SEE promoveu cursos de formação inicial, com habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª série (Projeto Chama); habilitação nas áreas de Letras, Estudos Sociais e Ciências, através da oferta de Licenciatura Curta, para professores de 5ª a 8ª série; a “reciclagem” de professores de Ciências e Matemática de 5ª a 8ª série e “promoveu um primeiro treinamento a distância em Língua Portuguesa.” (MINAS GERAIS, 1994a, p.30).

No que se refere à Formação Continuada do Professor do Ensino Médio, a

SEE, através do Projeto Esquema, ofertou Curso de Formação Pedagógica para os profissionais liberais e, em articulação com as Universidades Federais do estado, disponibilizou: Cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, para os professores, nas áreas de Física, Química, Biologia, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História, Geografia, Sociologia e Filosofia; cursos de Inglês para professores dessa disciplina. Além disso, repassou às Superintendências Regionais de Ensino recursos para que as escolas desenvolvessem cursos e encontros, com carga horária de até 40 horas. (MINAS GERAIS, 1994a).

As ações implementadas em Minas, durante o Governo Azeredo (1994-1998) deram continuidade às estabelecidas pelo Governo anterior, tendo em vista que a SEE persistiu com a implementação da Qualidade Total. Assim, seu eixo norteador continuou centrado na “qualidade de ensino” e permaneceu orientada pelo Programa de Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais - Pró-Qualidade. Cerca de US\$150 milhões dos US\$301,5 milhões - fomentados pelo Banco Mundial e com contrapartida similar do Governo de Minas - foram utilizados nesse Programa, para o desenvolvimento de ações que envolviam a aplicação de novas tecnologias à educação, a reorganização do atendimento escolar, a flexibilização do processo pedagógico e a capacitação de professores.

Em 1996, o acordo de financiamento para aplicação no campo educacional, firmado pelo Governo anterior com o Banco Mundial foi renegociado, reduzindo-se a contrapartida do Estado de Minas Gerais para 50%. Até o final de 1998, o PROQUALIDADE já havia realizado 76,5% do desembolso previsto, sendo a maior parte da quantia destinada à infra-estrutura. Enfatiza-se que havia um déficit de US\$6.168.425,98 no valor da contrapartida, devida pelo estado mineiro.

A Gestão Eduardo Azeredo, que teve como seu Vice- Governador Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto⁸¹, outra vez, assegurou, reitera-se, a continuidade e o aprofundamento da política educacional iniciada no Governo Hélio Garcia e sustentou a concepção de educação conservadora e empresarial que buscava a

⁸¹ Em 26 de agosto de 1994, Mares Guia Neto afasta-se do cargo de Secretário de Estado da Educação, para concorrer como vice-governador de Eduardo Azeredo às eleições para o Governo do estado de Minas Gerais. Assumiu seu posto a Professora Ana Luíza Machado Pinheiro, até então, Secretária Adjunta de Educação do estado. No Governo Eduardo Azeredo permaneceu no Cargo de Secretária de Estado da Educação até 1997, quando se afastou para assumir a direção do Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe da UNESCO, com sede em Santiago do Chile. Em seu lugar assume o cargo o Professor João Batista dos Mares Guia, antes, Secretário Adjunto de Educação, permanecendo no posto até o final da Gestão Azeredo. (MINAS GERAIS, 2000).

sustentabilidade do desenvolvimento econômico. Com isso, manteve as cinco prioridades da SEE: a autonomia da escola; o fortalecimento da direção da escola; a integração entre estado e municípios; o aperfeiçoamento e a capacitação dos professores, especialistas e funcionários das escolas da Rede Estadual de Ensino e a avaliação do Sistema Estadual de Educação.

Nesse Governo foi veiculada a Lei 12.040/95⁸², “Minas por Minas, e do ProQualidade”, como forma de dar condições aos governos municipais que “[...] ao incorporarem o requisito da equidade e ampliarem o atendimento à qualidade no ensino, [...] (MINAS GERAIS, 1997b, p. 3), pudessem participar do que denominavam “revolução educacional”⁸³. A Lei estimulou uma série de “municipalizações” de escolas estaduais, acrescentando às prioridades mencionadas, as “Políticas de Equidade Educacional e de Garantia de Padrões Básicos de Ensino” implementadas através do Plano Estadual de Obras Escolares e de Melhoria do Atendimento Escolar e Plano Mineiro de Nucleação de Escolas Municipais Rurais, partes integrantes do Programa de Cooperação Educacional entre Estado e Municípios.

No âmbito do PROQUALIDADE, com o subprojeto “Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de 1º Grau”, em 1997, a SEE desenvolveu o Programa de Capacitação de Professores para o Ensino Fundamental (PROCAP) e o Programa de Capacitação para Dirigentes das escolas da Rede Estadual de Ensino (PROCAD). Assim, teve início o PROCAP, um investimento do Banco Mundial e do estado no valor de 60 milhões de reais, voltado inteiramente para professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo 53 mil docentes da Rede Estadual e 37 mil docentes da Rede Municipal. Para viabilizar sua realização na própria escola, por meio da formação em serviço e a distância, foram utilizados materiais impressos e televisivos, organizados em módulos de ensino. O primeiro módulo, que contemplava as disciplinas de Português e de Matemática, foi realizado em 1998, e, o segundo módulo, que privilegiava Geografia, História e Ciências, somente teve a sua concretização em 2001, na Gestão Itamar Franco, após a implementação da

⁸² A Lei 12.040 de 28 de dezembro de 1995 dispõe sobre a distribuição da parcela de receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos Municípios, de que trata o inciso II do parágrafo único do artigo 158 da Constituição Federal, e dá outras providências.(BRASIL, 1995).

⁸³ Cabe ressaltar que foi neste Governo que ocorreram as municipalizações de escolas e prédios escolares do estado, o que remete à compreensão do objetivo que o Governo Estadual possuía de criar “parcerias” com o Governo Municipal.

Escola Sagarana, concepção de educação implantada no referido Governo.

Os materiais didáticos, televisivos e impressos, em sua primeira versão, foram elaborados na Gestão Eduardo Azeredo, a partir de três fontes: (1) “Reflexões sobre a Prática Pedagógica” que teve como eixos direcionadores a questão do Trabalho, da Cultura e da Cidadania; (2) Guias Curriculares que trabalharam, por área, os conteúdos básicos; (3) Materiais de Referência para o Professor, auto-instrucionais, elaborados um para cada área do currículo, no caso, para as áreas de Português e Matemática (MINAS GERAIS, 1997a).

O PROCAD se caracterizou por ser um programa com *status* de curso de aperfeiçoamento, com um total de 180 horas de capacitação, que buscou formar 15 mil gestores da Rede Pública

[...] de modo a permitir-lhes o exercício eficiente e eficaz do gerenciamento escolar, de forma tal que sejam capazes de: liderar o processo de planejar o desenvolvimento da escola; implementar o planejado; acompanhar e avaliar as ações planejadas e executadas. (MINAS GERAIS, 1997c, p.7).

Para a implementação do PROCAD, a SEE contou com a participação das Superintendências Regionais de Ensino, que, através de sua equipe de Coordenadores Regionais auxiliaram os Orientadores de Aprendizagem, nas Telessalas.

No que se refere ao Ensino Médio, para nortear uma nova política e promover um debate acerca da formação/profissionalização de seus professores, a SEE apresentou às escolas estaduais o documento preliminar “Políticas Públicas e o Ensino Médio: Diagnóstico e Perspectivas”, contendo as conclusões do “I Seminário sobre Ensino Médio”, realizado em setembro de 1995, e do evento “Ensino Médio em Debate”, ocorrido no âmbito das escolas estaduais em novembro do mesmo ano, além de um conjunto de diretrizes que nortearam, posteriormente, a já mencionada reestruturação para o Ensino Médio.

Esse documento ao discutir a Formação Continuada, no que se refere à prática educativa dos docentes do Ensino Médio, explicitava que:

[...] a formação dos professores precisa ser ampliada para incorporar-se como espaços de análise e de reflexão, que permitam aos professores, em companhia de seus pares e no seu local de trabalho, revisarem suas formas de ensinar e de se relacionar com seus alunos. (MINAS GERAIS, 1995b, p.53).

Segundo este documento, o propósito da SEE era o de tornar a capacitação um espaço de reflexão e de análise das práticas pedagógicas, através da oferta de cursos de formação continuada para o professor do Ensino Médio, que incentivassem “a elaboração de uma nova proposta curricular, a produção de material pedagógico e projetos educativos, encontros regionais, a produção de material impresso, [...]”. (MINAS GERAIS, 1995b, p.53). Assim, além de prosseguirem com o oferecimento de cursos de Pós-Graduação, *lato sensu*, iniciados no Governo anterior, a SEE, em julho de 1995, deu início à primeira etapa do Programa-Piloto de Inovação Curricular e de Capacitação de Professores do Ensino Médio (PROMÉDIO).

Esse programa de formação continuada, que se estendeu até 1998, capacitou 3.600 professores de 228 escolas nas áreas de Química, Física, Biologia, Matemática, Geografia, História, Português e Inglês, através dos aportes de instituições de Ensino Superior. Seu principal objetivo era:

[...] a elaboração de uma nova proposta curricular e dos materiais de ensino correspondentes em que o trabalho dos especialistas especialmente contratados para essa tarefa fosse sendo discutido com professores que atuam na sala de aula. [...] no processo de reexame e avaliação das propostas curriculares atuais, no que tange às suas diretrizes e aos conteúdos, bem como na produção e na operacionalização, aumentando significativamente as possibilidades de novos currículos saírem do papel e contribuírem para a melhoria do ensino. (MINAS GERAIS, 1998, p.15).

O modelo do Sistema de Formação Continuada dos Professores para o Ensino Médio, visando atender ao objetivo de definição de um currículo⁸⁴ oficial, baseado nos princípios da flexibilidade e contextualização, tendo como eixo de formação a lógica das competências⁸⁵ básicas, deu origem, posteriormente, ao Currículo Básico Comum, mais conhecido entre os docentes como CBC.

A SEE, em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia,

⁸⁴ O termo currículo foi usado no seu sentido amplo “para designar o conjunto de orientações, objetivos, metas, programas, conteúdo em que o programa se desdobra, práticas pedagógicas, estratégias de ensino e recursos didáticos que são utilizados no ensino, no dia-a-dia da sala de aula.” (MINAS GERAIS, 1998, p. 14)

⁸⁵ O conceito de competência adotado foi o de Braslavsk (1993) no qual “[...] competências são capacidades agregadas e complexas para desempenhar-se nos diferentes âmbitos que compõem a vida humana”. Ou, ainda, “competências são um conjunto de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes que permitem aos indivíduos desempenhar-se no âmbito do trabalho de maneira eficiente e com graus de autonomia crescente” (MINAS GERAIS, 1998, p.29).

desenvolveu, também, um Programa de Capacitação de Professores do Ensino Médio (PROCIÊNCIAS), que atendeu cerca de dez Instituições de Ensino Superior (IES), através da oferta de cursos nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, que atenderam a 2.160 professores, no período de outubro de 1998 a janeiro de 1999.

Durante este Governo, a LDB em vigência, Lei 9394/96, foi promulgada, estabelecendo funções formativas mais amplas que modificaram o ensino, transformando o Ensino Médio em um ensino base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos da educação, e para o desenvolvimento pessoal. Em seu artigo 67, essa Lei maior estabelece que os Sistemas de Ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, garantido-lhes por meio de Estatutos e Planos de Carreira do Magistério Público: o ingresso por Concurso Público; o aperfeiçoamento profissional continuado; o piso salarial; a progressão funcional baseada na titulação/habilitação e na avaliação de desempenho; o período reservado a estudos, planejamento e avaliação e as condições de trabalho. Contudo, como historicamente vem sendo percebida, a prescrição legal não garantiu sua efetivação prática.

Assim, o que se observou no conjunto de legislações e propostas de formação continuada do professor do Ensino Médio foi a criação de mecanismos que restringiram a remuneração docente, através do estabelecimento de um nivelamento salarial entre os professores, independente do nível de ensino de sua atuação e, ainda, da contenção dos vencimentos.

Novas exigências foram feitas ao professor, porém, sem a preocupação de possibilitar aos mesmos, condições para corresponderem ao que deles se demandava. Nesse contexto, a Formação Inicial e a Formação Continuada do professor passaram a ser consideradas partes integrantes de um mesmo todo: educação permanente. Contudo, se, por um lado a segunda acabou se constituindo como uma seqüência natural à primeira, por outro, a formação inicial passou a ser responsável pelo embasamento teórico, enquanto a formação continuada se centrou, sobretudo, na prática docente, sendo instituído entre estes dois processos de formação, estreitamente ligados, uma dicotomia teórico-prática. Além disso, percebe-se que na formação continuada deveria ser priorizada a formação em

serviço, considerada pelo Banco Mundial como um investimento menos oneroso⁸⁶, devendo ser a escola o *locus* privilegiado para a sua realização.

4.3.1.2 A Escola Sagarana: concepção de educação do Governo Itamar Franco (1999-2002)

A Gestão Itamar Augusto Cautiero Franco (1999-2002) teve como proposta educacional a Escola Sagarana e, como eixo organizador, a equidade educacional, traduzido no *slogan* “Educação para toda a vida com esperança e dignidade”. A Proposta da Escola Sagarana foi elaborada de forma democrática, contando com a colaboração da sociedade civil e, especialmente, dos educadores mineiros, através da realização do Fórum Mineiro de Educação.

Essa política educacional se peculiarizou por sua proposta conceitual, pedagógico-didática e política, que assumiu, explicitamente, o compromisso do Governo de Minas para com as orientações acordadas durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien (Tailândia).

Foi assim que, em 1998, tendo por objetivo discutir as políticas públicas educacionais implantadas pelos Governos anteriores e debater diretrizes para a elaboração de propostas para uma nova política educacional, seis cidades mineiras - Juiz de Fora, Varginha, Montes Claros, Governador Valadares, Contagem e Uberlândia - sediaram durante o mês de agosto, um Encontro de Profissionais da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino.

Nesses encontros, participaram lideranças de vários segmentos sociais das mencionadas cidades e regiões circunscritas, que contribuíram com sugestões para o delineamento de uma nova Política Educacional para o Estado. Após a realização dessas discussões e reflexões, promovidas em cada um dos referidos pólos regionais, foi realizada, em Belo Horizonte, uma Assembléia Final que contou com a participação de delegações, oriundas de todas as regiões mineiras.

⁸⁶ Para mais esclarecimentos ver: TORRES, Rosa M.; Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mônica Corullón. In: TOMMASI, L. De; WARDE, M. J. HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125- 193.

Esse Encontro Estadual, ocorrido em 02 de setembro de 1998, denominado de Fórum Mineiro de Educação, foi encerrado com a elaboração e veiculação da Carta dos Educadores Mineiros. Essa Carta, para garantir maior legitimidade democrática, promoveu um processo de consulta às “bases” que, com a colaboração de Comissões Especiais e de Grupos de Trabalho, elaboraram a Primeira Proposta de Diretrizes e Prioridades para a Educação de Minas.

Esse importante documento estabeleceu que o princípio norteador da política educacional de Minas seria o de “dar voz às comunidades regionais e aos diversos segmentos da sociedade civil (nos quais os profissionais da educação têm participação importante, porém não exclusividade)” (MINAS GERAIS, 2000, p.168). O professor foi considerado como um dos eixos norteadores de uma pedagogia de qualidade e o Fórum Mineiro de Educação passou a ser visualizado como instrumento permanente do Governo, para viabilizar a efetivação dos princípios norteadores, devendo, também, realimentar e atualizar o Planejamento da Educação Mineira.

As conclusões do 1º Fórum, ocorrido em 1998, sintetizadas na Carta dos Educadores Mineiros foram divididas em Diretrizes para a Ação (parâmetros básicos da estratégia proposta) e em Diretrizes Operacionais. Estas duas Diretrizes apresentadas na Carta dos Educadores Mineiros traduziram-se, a primeira, no “reconhecimento do papel social do educador, mediante adoção de políticas voltadas para uma efetiva valorização, incluindo-se entre elas a remuneração digna, a valorização da carreira, o estímulo e apoio ao aperfeiçoamento profissional” e, a segunda, na “introdução da educação continuada para professores e especialistas” (MINAS GERAIS, 2000, p.170).

Posteriormente, em 1999, por ocasião da construção de uma nova proposta para as políticas educacionais, essas duas Diretrizes foram desmembradas em três componentes: em um dos Objetivos da política educacional; em um dos eixos da Proposta Político-Pedagógica e, em uma das Diretrizes Operacionais, a título de “Magistério e Recursos Humanos”.

No que tange à diretriz operacional “Magistério e Recursos Humanos”, quatro metas foram visadas: (a) reconhecimento do papel social do educador, mediante adoção de políticas voltadas para sua efetiva valorização; (b) realização de Concursos Públicos periódicos, adotando-se mecanismos que reduzissem ou eliminassem as categorias do “designado” e do “convocado”; (c) estabelecimento de

Plano de Carreira, Cargos e Salários, com ampla participação social, especialmente dos profissionais da educação; (d) definição e implementação, em parceria com as Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais, de uma política de formação e aperfeiçoamento do magistério, articulada com as realidades regionais de Minas Gerais.

O eixo norteador da Escola Sagarana era o de abrir ao docente, perspectivas de carreira profissional que, por um lado, incentivassem a permanência no magistério e o motivassem a aperfeiçoar-se continuamente, e, por outro, possibilitassem a definição e implementação de uma política de formação e aperfeiçoamento do magistério, em parceria com o sistema universitário sediado em Minas, devendo serem considerados, também, as realidades regionais de Minas Gerais. Essa política deveria enfatizar, entre outros itens, o desenvolvimento de competências nas áreas de informática e novas tecnologias aplicadas à educação.

Quanto à Proposta Político-Pedagógica da Escola Sagarana⁸⁷, que traduzia os princípios da concepção de educação, priorizada na Gestão Itamar Franco, cinco eixos foram enfatizados, sendo um deles a “Valorização dos profissionais da educação”, destacando três pontos fundamentais: (1) a implantação de um Plano de Carreira, incluindo-se o investimento em concurso para o provimento de cargos públicos; (2) a capacitação e educação continuada como processos de construção de conhecimentos, através da ação do poder público e, fundamentalmente, do desenvolvimento de projetos no interior da escola; e (3) a implantação do processo de auto-valorização, incentivando o resgate da auto-estima dos profissionais da educação.

Pode-se perceber, nessas metas, uma sintonia, tanto com o objetivo da Proposta que expressava o intento de capacitar, desenvolver e valorizar os profissionais do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino, quanto com a Diretriz Operacional que explicitava o reconhecimento do papel social do professor, a relevância do Plano de Carreira, do Concurso Público e da política de

⁸⁷ O nome Escola Sagarana para denominar a concepção que norteou a política educacional de Minas Gerais no Governo Itamar Franco foi extraído do livro *Grande Sertões Veredas*, de Guimarães Rosa. Sua escolha teve como principal motivação “a busca de uma expressão que representasse o regionalismo típico das montanhas mineiras, que definisse a identidade e as raízes do povo mineiro, sem perder os vínculos com a universalidade do ser humano, o humanismo enquanto conjunto filosófico, de pensamentos, atos e convicções” (MINAS GERAIS, ESCOLA SAGARANA, 1999, p.32). Etimologicamente, *Saga* significa narrativa épica em prosa, ou história rica em acontecimentos marcantes ou heróicos. *Rana*, palavra que possui a origem tupi, representa a idéia de “à maneira de”, “típico ou próprio de”.

formação e aperfeiçoamento profissional. E articula-se, ainda, o eixo da Proposta Político-Pedagógica, no que se refere ao Plano de Carreira, à Educação Continuada e ao processo de auto-valorização que iriam se desenvolver, através de políticas de Formação Continuada e em Serviço, que deveriam atender às necessidades do Projeto Político-Pedagógico das escolas e às reais necessidades apontadas pelos professores.

O fato de haver um número significativo de profissionais leigos, exercendo o magistério em Minas, conforme Tabela 3 exposta a seguir, mostrou a necessidade de se promover a formação superior de docentes, o que foi se concretizando, através da formulação e implementação de Projetos e Programas, destacando-se o Projeto Veredas, que alcançou resultados exitosos e que adquiriu projeção nacional.

TABELA 3
Formação dos Professores do estado de Minas Gerais

Grau/Modalidade em que atua	Total	Nível de Formação Acadêmica						
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Ensino Superior	
		Incompleto	Completo	Magistério	Outra Formação	Licenciatura completa	Completo s/ Lic. c/ Mag.	Completo s/ Lic. s/ Mag.
Pré - escola	22.890	211	292	16.349	618	4.879	347	194
EF 1ª / 4ª série	91.373	1.605	1.445	59.879	919	25.983	1.428	114
EF 5ª / 8ª série	79.356	26	101	11.897	2.750	60.292	2.421	1.869
Ensino Médio	38.180	3	28	1.169	1.931	29.563	1.571	3.915
Educ. Profissional	205	-	-	10	6	119	-	70
Educ. Especial	5.424	58	154	2.883	163	2.000	160	6
EJA	4.590	64	149	642	368	2.638	266	463
TOTAL	242.018	1.967	2.169	92.829	6.755	125.474	6.193	6.631

Fonte: INEP/MEC - Dados de 1998

Obs.: Os números em negrito indicam professores leigos

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁸⁸/Ministério da Educação e Cultura (MEC), o número de professores leigos em exercício nas escolas públicas mineiras, em 1998, chegava a 34.276, significando 14% do total de professores em exercício. Esse percentual era superior ao apresentado em 1991, no Governo Hélio Garcia. Considera-se como professor leigo aquele que não tem uma formação em nível superior voltada para a Licenciatura que se faz necessária ao magistério dos níveis e/ou modalidade de ensino, nos quais se atua. Assim, o professor que possui curso superior, mas não tem licenciatura plena é considerado como leigo para atuar no Ensino Médio; o professor que tem curso médio, mas não na modalidade Normal, também, é considerado como leigo para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação Infantil.

Cabe ressaltar que o estado de Minas Gerais apresentava em 1999 um percentual de 67%⁸⁹ de professores contratados. A contratação é um sistema de recrutamento de pessoal que se, por um lado, supre com certa agilidade a carência de professores, por outro, pode acarretar problemas no âmbito da qualidade de ensino, devido, principalmente, à rotatividade, à precariedade de vínculo com a escola e com a comunidade.

Além desses dados, é preciso salientar que o professor da Rede Estadual de Minas não possuía um Plano de Carreira, devidamente atualizado e implementado. A atividade profissional dos docentes era regida por leis, decretos, resoluções, pareceres e instruções normativas, que de forma fragmentada, normatizavam sobre a jornada de trabalho (18h/aulas), a gratificação por tempo de serviço (quinqüênio), o incentivo à docência (biênio e pó de giz), o acesso por tempo de carreira, a gratificação por pós-graduação de 10% (*lato sensu*).

O Estatuto do Magistério, Lei 7.109 de 13 de outubro de 1977, documento

⁸⁸ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

⁸⁹ Dados da subseção do DIEESE / SIN-UTE em 31/09/99.

que foi fundamental no processo de valorização profissional, encontra-se descaracterizado, devido às muitas alterações introduzidas por legislações posteriores, o que contribuiu para que, muitas vezes, se tornasse inadequado, enquanto documento legal, referente à profissionalização do professor.

No que concerne à implementação de Programas de Educação Continuada para Professores do Ensino Médio, segundo dados da SEE foram desenvolvidos, projetos e cursos destinados à atualização dos docentes nos conteúdos, competências e habilidades, relativas às suas respectivas áreas.

Para viabilizar a continuidade do compromisso de “dar voz às comunidades regionais e aos diversos segmentos da sociedade civil” e de realizar o Fórum Mineiro de Educação, instrumento permanente responsável por realimentar e atualizar o planejamento da educação mineira, o Governo Itamar Franco realizou o 2º Fórum Mineiro de Educação, ocorrido em Belo Horizonte, no período de 22 a 24 de outubro de 2001.

Este Fórum teve por objetivo discutir e avaliar as políticas educacionais implementadas pelo estado, durante os anos de 1999 a 2001, buscando introduzir nelas os avanços e as adaptações necessárias. Esclarece-se que este evento foi precedido por encontros temáticos, seminários, debates e palestras e por oito Encontros Regionais preparatórios, realizados de junho a setembro, nos municípios de Uberlândia, Governador Valadares, Juiz de Fora, São João Del Rey, Varginha, Diamantina, Sete Alagoas e Belo Horizonte.

Nesses Encontros Regionais preparatórios, foram discutidas pelas comunidades de ensino e representantes da sociedade civil, temáticas específicas, previamente selecionadas, cujas propostas foram apresentadas, posteriormente, no 2º Fórum, por delegados eleitos por seus pares.

Dentre as oito proposições indicadas para serem discutidas nesses encontros, encontrava-se o tema: “Valorização dos Profissionais da Educação”, formulado pelo Pólo de São João Del Rey, que, em síntese, destacou como pontos fundamentais: Plano de Carreira, Processos de auto-valorização dos profissionais da educação e os Processos de formação continuada.

Como uma das prioridades, definidas neste encontro preparatório para o 2º Fórum Mineiro da Educação, os grupos de estudo reforçaram a necessidade de implementação de Programas de Formação Continuada e em Serviço, de forma articulada e acessível a todos os profissionais da educação, com vistas ao seu

aperfeiçoamento profissional.

Assim, a valorização dos profissionais da educação privilegiou tanto a discussão sobre a necessidade de se contar com professores graduados, quanto a relevância de se oportunizar o aperfeiçoamento de seus conhecimentos, através de uma formação permanente e em serviço. Além disso, foi destacada a importância desses profissionais serem reconhecidos socialmente por sua formação.

Na perspectiva de proporcionar a formação em nível superior de professores, foi criado, reitera-se, o Projeto Veredas⁹⁰ que se constituiu como uma capacitação inicial e em serviço, e, segundo a avaliação de pesquisadores, consistiu em uma capacitação de qualidade, tanto no âmbito teórico, quanto no prático, tendo sido avaliado por uma comissão do Ministério da Educação (MEC) que aprovou o Projeto em todos os seus componentes, o que garantiu sua autorização de funcionamento e o reconhecimento oficial do MEC.

Este projeto, lançado em fevereiro de 2002, beneficiou mais de 14 mil professores da Rede Pública Estadual e Municipal de Minas Gerais, visando: habilitar os professores efetivos em exercício nas Redes Públicas de Ensino; elevar o nível de competência profissional dos docentes; contribuir para a melhoria do desempenho escolar e valorizar os profissionais da educação. O fomento para o desenvolvimento do Projeto Veredas, inclusive a ajuda de custo para os professores da Rede Estadual, estimado em, aproximadamente, 110 milhões de reais, veio da Quota Estadual do Salário-Educação (QESE), tendo os municípios participantes utilizado, do mesmo recurso, para a participação de seus professores.

O vestibular do Veredas teve 25 mil professores inscritos, dos quais 18 mil foram aprovados e 14.700 foram chamados. Além da aprovação no vestibular, constituíam requisitos para o Veredas: possuir nível médio de escolaridade; estar na regência de turma nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; apresentar disponibilidade para participar dos períodos presenciais (janeiro/julho) e não ter tempo implementado para aposentadoria (MINAS GERAIS, 2002).

O Projeto contou com uma metodologia avançada de Educação a Distância e

⁹⁰ O Projeto Veredas “foi elaborado no marco do Programa Anchieta de Cooperação Inter-universitária (PACI), proposto por um grupo de universidades que formam a Red Unitwin/ UNESCO de Universidades em Ilas Atlânticas de *Lengua y Cultura Luso-española* (Red ISA)” (MINAS GERAIS, 2002, p.49).

foi dividido em sete módulos⁹¹, sendo realizado, também, através de encontros presenciais, duas vezes ao ano. Os alunos recebiam atendimento feito por tutores, selecionados pelas Agências de Formação (AFOR), que acompanhavam e orientavam os cursistas, na razão de um tutor para cada grupo de quinze alunos. O Projeto Veredas disponibilizou material instrutivo específico, incluindo vídeos e livros produzidos por especialistas selecionados pela SEE. A parte prática da formação era realizada pelos cursistas em sua própria sala de aula.

Na concepção priorizada pelo Veredas, o professor caracteriza-se como um profissional que busca os instrumentos necessários para desempenhar suas funções e, como sujeito que deve ter a capacidade de questionar a sua própria prática, refletindo sobre ela e atuando de forma eficaz e contextualizada.

A partir de 1999, houve a recomendação do Banco Central do Brasil e do então Ministro da Fazenda, para suspender a liberação de novas parcelas do financiamento do Banco Mundial. Essa deliberação decorreu em reação a posições que contrariavam o Governo Federal, assumidas pelo Governo Mineiro, interrompendo a continuidade do ProQualidade. Contudo, em 2000, o programa foi retomado e “[...] sua execução revista pela Secretaria de Educação, que passou a exercer controle direto e soberano de todas as ações, sem intervenção de consultores externos [...]” (MINAS GERAIS, 2002, p.33).

Na reavaliação do Programa pela SEE, cinco ações foram consideradas prioridades: a Avaliação Educacional, com a implantação do Sistema Mineiro de Educação Pública (SIMAVE); o Desenvolvimento Curricular; o Fortalecimento do Gerenciamento Escolar; a Capacitação de Dirigentes Escolares (PROCAD) e a Capacitação de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (PROCAP) (módulo com os conteúdos de: Geografia, História e Ciências), sendo que o PROCAD e PROCAP foram remodelados pela SEE, a fim de atender aos princípios da Escola Sagarana.

Salientar os programas e projetos voltados para a formação do professor do Ensino Fundamental, especialmente, ao longo dos anos 90, fez-se necessário nessa pesquisa como forma de expor a centralidade das ações das políticas de formação continuada e de profissionalização do professor desse nível de ensino em detrimento do professor do Ensino Médio.

⁹¹ Os módulos do curso foram os seguintes: Módulo Introdutório; Formação Pedagógica; Ciências Humanas; Ciências Naturais; Ética e Cidadania; Arte e Cultura e, por fim, Legislação.

Para habilitar em Licenciatura Plena, professores leigos do Ensino Médio, nas áreas de Física, Química, Educação Física e Matemática, a SEE firmou parceria com as Universidades Federais de Juiz de Fora (UFJF) e de Viçosa (UFV) e com as Universidades Estaduais de Minas Gerais (UEMG) e de Montes Claros (UNIMONTES), que graduaram durante os anos de 1999 a 2002, 4.627 professores (MINAS GERAIS, 2002).

A Formação Continuada e em Serviço para os professores do Ensino Médio, visando à melhoria do domínio dos conteúdos das disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química, foi realizada pelo programa PROCIEÊNCIAS, em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Ministério da Educação, dando prosseguimento ao trabalho iniciado no Governo anterior, contando com a participação de IES do estado que, ao longo dos quatro anos de Governo Itamar, capacitaram 2.490 professores (MINAS GERAIS, 2002).

O Centro de Referência do Professor (CERP)⁹², criado na Gestão Azeredo, foi reformulado, tendo em vista a “missão institucional, voltada para o processo de formação continuada dos professores da Rede Pública de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2002, p.95), visando possibilitar a reflexão sobre práticas pedagógicas, intercâmbios, experiências, pesquisas sobre história da educação e suas metodologias, uso de recursos tecnológicos avançados e referenciais que auxiliassem o professor no seu trabalho docente.

Dentre suas principais ações estavam a implantação do Núcleo de Informática destinado ao desenvolvimento de metodologias de uso das tecnologias modernas na educação, treinamento e capacitação de profissionais; publicação periódica do Caderno do Professor e do Jornal Diálogo para informar, apoiar e divulgar trabalhos docentes, além de fornecer subsídios para o aprimoramento profissional; a realização de oficinas, cursos e seminários nas áreas de Matemática, História, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, Informática aplicada à educação e a revitalização e organização de bibliotecas, entre outras (MINAS GERAIS, 2002).

Com o objetivo de “alterar o perfil do quadro de servidores, combatendo distorções e criando melhores condições de trabalho para os profissionais” (MINAS GERAIS, 2002, p.22), a SEE realizou o maior Concurso Público da história mineira.

⁹² Foram criados Centros Regionais de Referência do Professor em Belo Horizonte, Diamantina, Governador Valadares, Juiz de Fora, Uberlândia, Varginha e Viçosa.

Esse concurso teve mais de 934 mil inscrições para o preenchimento de 53.156 vagas, sendo que, deste montante, houve 77.107 candidatos para 8.772 vagas de professores do Ensino Médio, em uma proporção, aproximadamente, de 8,8 candidatos por vaga.

Buscando concretizar sua política educacional de valorização dos profissionais da educação e de busca de melhoria da qualidade do ensino, a SEE instituiu uma comissão paritária com representantes do Governo estadual e dos profissionais da educação para proceder à elaboração do Estatuto dos Profissionais da Educação Pública do Estado de Minas Gerais, contendo, inclusive, um Plano de Carreira, antiga reivindicação dos servidores.

A proposta elaborada por esta comissão foi transformada no Projeto de Lei Complementar 53/2002 e enviado à Assembléia Legislativa pelo governador Itamar Franco. Esse Projeto Lei, dentre outros princípios e diretrizes: definia regras para a progressão na carreira, introduzia a avaliação técnica do desempenho como critério objetivo de avanço, garantia a consulta à comunidade na escolha de diretor e vice-diretor. Antes que esse Projeto fosse votado, o novo Governo, de Aécio Neves, (2003-2010) assumiu a administração do estado de Minas, ficando sob sua responsabilidade levar avante a discussão que viria a desencadear um novo Plano de Carreira dos Servidores de Minas Gerais.

O Governo Itamar Franco caracterizou-se por buscar, no debate com a comunidade escolar, a base para a implantação de uma política educacional que não gerasse uma “distância que geralmente existe entre a reforma proposta e a reforma em ação” (TORRES, 1996, p. 183).

5 FORMAÇÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES DOCENTES

O projeto “De Professor para Professor”, objeto desta pesquisa, contempla a formação contínua e a profissionalização docente, perpassando pela constituição dos saberes docentes. Por isto, considerou-se importante apresentar um pequeno “estudo” sobre quais saberes docentes seriam esses, antes de se adentrar no debate teórico sobre os conceitos de Formação/Profissionalização Docente.

5.1 Saberes Docentes

Tardiff (2003), ao discutir os saberes e a formação docente, expressa a importância da articulação entre os conhecimentos sociais, escolares e universitários e os saberes da experiência. Enfatiza que os professores são desvalorizados no que concerne aos conhecimentos que possuem e transmitem. Esse teórico afirma que eles são, na verdade, detentores de saberes provenientes de diversas e diferentes fontes (saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais), e destaca o papel primordial da prática docente para a constituição do saber experiencial, considerado como sendo a base do saber-ensinar.

Esse teórico argumenta que, para se falar em saber docente, é preciso vê-lo integrado ao contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade (TARDIFF, 2003; NÓVOA, 1991). Considerando os condicionantes do trabalho docente, porque “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”, e, no caso dos docentes, “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares.” (TARDIFF, 2003, p.11).

Para Charlot (2000, p. 62), o saber possui uma relação de exterioridade com o sujeito e é entendido como sendo o produto, o resultado da “relação do sujeito que conhece com seu mundo”. Assim, diferentemente de Tardiff (2003) que defende ser

o saber docente revestido de uma subjetividade, para Charlot (2000) o saber está “sob a primazia da objetividade”. Dessa forma, citando Monteil (1985)⁹³, busca esclarecer a diferença e, ao mesmo tempo, a semelhança entre os termos Informação, Conhecimento e Saber. Para ele, a informação e o saber, possuem uma relação de exterioridade com o sujeito, apresentando-se “sob a primazia da objetividade”. A informação seria aquela que pode ser acumulada e guardada como se fosse uma coletânea de dados. E o saber seria a informação que foi processada e incorporada pelo sujeito. Quanto ao conhecimento, ao contrário da informação e do saber, possui uma relação de interioridade com o sujeito. Nessa perspectiva, ele seria:

[...] o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provida das qualidades afetivo-cognitivas; e como tal, é intransferível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim, como da informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também, conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo” O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos [...] (CHARLOT, 2000, p.61).

Esse teórico afirma que a idéia do saber como relação não permite classificar o saber, pois ele não existe sob formas específicas de ser, mas “são formas específicas de relação como o mundo.” (CHARLOT, 2000, p.62). Nessa perspectiva, a utilização que é feita do saber é que é “uma relação prática com o mundo” e não o saber em si. Ou seja, “é verdade que a prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes; e, nesse sentido, é exato dizer-se que há saber nas práticas, mas, novamente, isso não quer dizer que sejam um saber.” CHARLOT, 2000, p.63).

Para Tardiff (2003), o saber docente é um saber social, apesar de sua existência depender dos professores enquanto sujeitos individuais, engajados em uma prática. Cinco razões justificam o saber docente como sendo um saber social: a primeira, porque o saber é compartilhado com um grupo de agentes. Os professores possuem uma formação em comum (variando somente o nível ou a modalidade de ensino em que atuam), participam de uma mesma organização (escola), são sujeitos aos mesmos condicionamentos e recursos (programas, métodos, regras da instituição). Logo, as práticas desses professores somente terão sentido se inseridas

⁹³ MONTEIL, Jean-Marc. Dynamique sociale ET systèmes de formation. Paris: Éditions Universitaires, 1985.

no ambiente coletivo de trabalho.

A segunda razão justifica que a posse e a utilização do saber se alicerçam sobre um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização. Esse sistema pode ser representado pelas universidades, pelas administrações escolares, sindicatos, associações dos professores, grupos científicos, MEC, dentre outros. Com isso, o saber profissional do professor é produzido, através de uma negociação entre diversos e diferentes grupos, fazendo com que, no âmbito da instituição escolar, o saber docente dependa daquilo que o professor não sabe, daquilo que os outros professores sabem em seu lugar e em seu nome e dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem. Conseqüentemente, a profissão docente necessita de reconhecimento social para ser considerada como tal.

O objeto de trabalho do professor são os seres humanos, o que inclui saber que se ensina a sujeitos que o reconhecem como um profissional. Isso resulta em conhecimento, reconhecimento e papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, a terceira razão reside no fato do saber se manifestar através de relações complexas estabelecidas entre professor e aluno.

E porque “o que os professores ensinam (conteúdo) e sua maneira de ensinar (didática) evoluem com o tempo e com as mudanças sociais.” (TARDIFF, 2003, p.14), se tem a quarta razão de ser o saber docente um saber social. Desse modo, pedagogia, didática, aprendizagem e ensino são construções sociais que dependem do contexto histórico e cultural em que estão inseridas.

A quinta e última razão, de acordo com Tardiff (2003, p.14), consiste no fato de o “saber social poder ser adquirido no contexto de uma socialização profissional”, ou seja, o saber é incorporado, modificado e adaptado, de acordo com os momentos e fases da carreira docente.

Portanto, o saber docente está sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (colegas, alunos, etc.), sempre situado num espaço de trabalho (sala de aula, escola, sala de professores, etc.), dependente de condicionantes (condições de trabalho, personalidade dos professores, história de vida do professor, experiência profissional) e em permanente negociação entre o que os professores são e o que eles fazem. Em suma, o saber docente “é um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIFF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 218; TARDIFF, 2003, p.36).

Os saberes da formação profissional (proporcionados pelas ciências da educação e pela ideologia pedagógica) são definidos por Tardiff (2003, p. 36) como sendo “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. São conhecimentos destinados a uma formação científica e pedagógica que, quando incorporadas à prática docente, podem fornecer, de um lado, um arcabouço ideológico à profissão, e de outro, um saber-fazer. A articulação entre as ciências humanas, as ciências da educação e a prática ocorre através da formação inicial e da formação continuada.

Os saberes disciplinares são aqueles definidos e selecionados pela instituição formadora, também, transmitidos nos cursos de formação inicial ou continuada nas diversas disciplinas e “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIFF, 2003, p.38).

Os saberes curriculares são apresentados sob a forma de programas de ensino, objetivos, métodos, conteúdos que o professor deve aplicar no seu ensinar. São saberes que o docente se apropria ao longo de sua carreira. E os saberes experienciais ou práticos representam o saber específico do professor, alicerçado em sua prática e no conhecimento do seu meio de trabalho. É, através desse saber, que o professor, impossibilitado de controlar os demais saberes, busca compreender e dominar a sua prática, construindo os saberes experienciais que, segundo Tardiff (2003):

São o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIFF, 2003, p.49).

Todos esses saberes são elementos constitutivos da prática docente, requerendo que o professor seja um sujeito que, além de conhecer e dominar sua disciplina e seu programa de ensino, também possua o saber profissional e desenvolva um conhecimento prático, baseado em sua experiência do dia-a-dia.

Partindo dessa premissa, Tardiff (2003) argumenta que:

[...] seria de se esperar, pelo menos na ótica tradicional da sociologia das profissões, que os professores, como grupo social e categoria profissional, procurassem se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática. Nessa mesma perspectiva, também seria de se esperar que ocorresse um certo reconhecimento social pelo papel desempenhado pelos professores no processo de formação-produção dos saberes-sociais (TARDIFF, 2003, p.39).

Entretanto, o que se percebe através da literatura revisada é que os professores são socialmente desvalorizados, pois, na relação estabelecida de concepção-execução de conhecimentos profissionais, disciplinares e curriculares, relegou-se aos docentes o papel de meros transmissores desses saberes, como produtos exteriores à prática docente.

Tardiff, Lessard e Lahaye (1991) ao tratarem do aspecto estratégico e da desvalorização do saber docente, colocam que essa relação é, no mínimo, ambígua e apontam cinco elementos explicativos dessa ambigüidade: a relação de exterioridade, característica da divisão social e intelectual instaurada com as sociedades modernas, acrescida de fatores como a transformação da relação entre saber e formação, conhecimento e educação⁹⁴; deslocamento da natureza da docência do conhecimento para os procedimentos de transmissão dos saberes (saber-ensinar) e, posteriormente, para um saber-aprender; a constituição das ciências da educação; a pedagogia subdividida em várias especialidades; o reconhecimento das instituições escolares sendo tratadas como uma questão pública; a desconfiança de diversos grupos sociais sobre a aplicabilidade dos saberes transmitidos pela escola. Conseqüentemente, esses elementos combinados acabaram por contribuir para a secundarização do saber docente (NÓVOA, 1991; TARDIFF, LESSARD e LAHAYE, 1991; TARDIFF, 2003).

Dessa maneira, os saberes da experiência passam a exercer um papel primordial, pois tornam-se responsáveis pela transformação das relações de exterioridade com o conhecimento, em relações de interioridade com a prática docente. Isto contribui para a concretização de uma nova profissionalidade entre os professores, na qual os saberes da experiência passariam a ser reconhecidos. Segundo Tardiff (2003), para que isto ocorra, é preciso que os professores

⁹⁴ Tradicionalmente, aqueles que possuíam os conhecimentos alicerçados numa racionalidade tinham garantido a “sua virtude pedagógica e sua ensinabilidade” (TARDIFF, 2003, p.43). Contudo, estes saberes denominados de saberes-mestres deixaram de existir, passando a ser necessário que, além de saber alguma coisa, o docente também soubesse ensinar. Surgem, então, os especialistas, a diversificação de saberes específicos, (pré-escola, psicopedagogia, e outros) pluralizando o saber docente.

manifestem “suas próprias idéias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares, e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional.” (TARDIFF; LESSARD e LAHAYE, 1991, p.232; TARDIFF, 2003, p.55).

Tardiff (2002, p. 113) postula que os professores possuem conhecimentos específicos que são provocados, utilizados e produzidos por eles, a partir da prática cotidiana, sendo eles, então, sujeitos produtores de “saberes específicos de seu trabalho, de seu ofício.” Assim, esses saberes estão impregnados pela subjetividade docente. O reconhecimento dessa subjetividade dos professores exige que se deixe de considerá-los como meros executores dos conhecimentos produzidos por pesquisadores universitários, por peritos em currículo, por funcionários do Ministério da Educação (MEC) e, também, como sujeitos que sofrem a ação resultante das “lutas de classe, da transmissão da cultura dominante, da reprodução dos hábitos e dos campos sociais, das estruturas sociais de dominação, etc.” (TARDIFF, 2002, p.114).

Para Charlot (2000, p. 63), a prática possui ferramentas com as quais trabalha para produzir o aprender. Contudo, o processo de domínio de uma situação, antes desconhecida, não é da mesma natureza que o processo de adquirir um saber, mas, coloca que, “se por razões de legitimação social, se quiser chamar “saber” (saber prático...) essa forma do aprender, que assim seja.” Entretanto, reitera, que ao fazê-lo se estará nomeando relações com o mundo que não são da mesma natureza.

As relações de saber, segundo Charlot (2000), concordando com Tardiff (2003), são, mais amplamente, relações sociais. Entretanto, argumenta que essa dimensão social não se soma às dimensões identitária e epistêmica, pois o sujeito enquanto ser social e possuidor de uma identidade constituem aspectos inseparáveis. Dessa forma, a relação com o saber é uma relação com sistemas simbólicos, especificamente, com a linguagem; é uma relação que implica uma atividade com o sujeito e é uma relação com o tempo. Assim, “analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal.” (CHARLOT, 2000, p.79).

No que se refere aos professores, Charlot (2005), coloca que, independentemente do País em que sua escola se encontra, esses professores vivenciam situações comuns que, denominou de “universais da situação de ensino”. Esta expressão, “universais da situação do ensino”, remete a aspectos familiares que os docentes apresentam em suas relações, seja com o aluno, com os colegas,

consigo mesmo, com a sociedade, etc., ou seja, são características que estão associadas à própria natureza da atividade docente.

Esses fenômenos universais se traduzem em princípios que podem ser, sucintamente, descritos como sendo: (a) A relação dialética da interioridade e da exterioridade, na qual o homem educa a si mesmo e é educado pelo mundo humano que o cerca. (b) A aprendizagem do homem, a partir de uma mobilização pessoal, pois a aprendizagem requer “o desejo de”. (c) A educação que supõe que exista “algo externo àquele que educa.” (CHARLOT, 2005, p.77). (d) Ao ensino que transmite, somente, uma parte do patrimônio humano e o faz de uma forma específica. (e) A educação que possui três dimensões indissociáveis: de humanização, de socialização e de singularização. O professor é inserido nesse triplo processo, por ser um “formador de seres humanos, de membros de uma sociedade, de sujeitos singulares”. (CHARLOT, 2005, p.78). Teoricamente essas três dimensões podem coexistir pacificamente. Entretanto, na prática essas três dimensões, geralmente, entram em conflito⁹⁵. (f) A instituição escolar é gerida pela lógica da racionalidade administrativa e o professor define o seu agir de acordo com a “mobilização pessoal do aluno, mobilização cujas forças são um tanto obscuras.” (CHARLOT, 2005, p.78).

Conhecer esses princípios torna-se importante por possibilitar compreender:

Porque, no mundo inteiro e em todas as épocas, os professores vivem como profundamente legítimos e, ao mesmo tempo ameaçados. São profundamente legítimos, pois são transmissores da humanidade, portadores do essencial. Sentem-se, porém ameaçados, mal considerados, injustamente suspeitos, culpabilizados, pois são, por sua própria situação, tomados em um conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam. Essas funções e contradições fazem parte da própria situação de ensino. Mas tomam formas específicas conforme as épocas e as sociedades. (CHARLOT, 2005, p.78-79).

Assim, a investigação realizada por esta pesquisadora procurou, também, desvelar as angústias e ansiedades que o professor do Ensino Médio, da Jurisdição da SRE de Muriaé, vivencia no exercício de sua prática docente, como forma de evidenciar, dentre outros aspectos, a relação entre os saberes docentes e suas condições de trabalho.

⁹⁵ Para mais esclarecimentos ler: CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.p.78.

5.2 Princípios e Conceitos de Formação e de Formação Continuada

A origem da palavra formação vem do latim “*formationis*”, ato, modo ou efeito de formar. No dicionário da língua portuguesa Houaiss, seu significado traduz-se como sendo um “conjunto de conhecimentos e habilidades específicas a um determinado campo de atividade prática ou intelectual” ou, ainda, como sendo um “conjunto de cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa.” (HOUAISS, 2001, p.1372).

Garcia (1999, p. 19), ao analisar diferentes tendências e perspectivas, argumenta que há várias formas de se entender o conceito de formação, dependendo do foco que se adota, podendo ser do “ponto de vista do objeto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito) ou o do sujeito (a formação que se ativa como iniciativa pessoal)”.

Nesse sentido, é preciso esclarecer que o conceito de formação adotado, nesse trabalho, partiu do ponto de vista do objeto, tendo em vista que esta pesquisa buscou analisar a possível contribuição de um projeto de formação contínua e em serviço para a formação/profissionalização e a constituição dos saberes pelos docentes, atuantes no nível do Ensino Médio, na jurisdição da SRE de Muriaé.

Garcia (1999) entende que:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p.26).

Com isso, pode-se compreender a formação de professores como um processo sistemático e organizado, se constituindo como um conceito alusivo, tanto àqueles que estão a estudar, quanto aos que já estão há alguns anos atuando na profissão, pois o conceito é o mesmo, o que muda é o foco (conteúdo, metodologia, etc.) e, por último, como um conceito detentor de dupla perspectiva, uma individual e outra em equipe.

Cabe salientar que “a formação deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente - ainda que principalmente o seja - de aula.” (GARCIA, 1999, p.27).

Partindo dessa premissa, Garcia (1999) apresenta oito princípios que considera relevantes para a formação de professores. O primeiro deles afirma que a Formação de Professores é um contínuo (NÓVOA, 1997; DEMAILLY, 1997; GARCIA, 1999; TARDIFF & LESSARD, 2002; TARDIFF, 2003), ou seja, um processo constituído de fases diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, mas incluem princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns. Isto implica, também, na inter-relação entre formação inicial e formação contínua, ou seja, reconhecer que a formação inicial é a primeira fase de um longo e permanente processo de formação.

O segundo princípio é o da “necessidade de integrar a formação de professores aos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”, isto é, a formação deve ser concebida como um espaço de “re-aprendizagens” para os professores, enquanto sujeitos, e para a sua prática docente (GARCIA, 1999, p.27). Para tanto, formação e mudança devem caminhar juntas.

O terceiro princípio ressalta que, juntamente com o princípio anterior, se faz necessário estabelecer a ligação entre os processos de formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola, proporcionando transformações favoráveis nesse âmbito.

O quarto princípio refere-se à articulação/integração “entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores” (GARCIA, 1999, p.28), considerando que o conhecimento didático do conteúdo, entendido como sendo o pensamento pedagógico do professor, é primordial para que os professores sejam reconhecidos como diferentes dos especialistas, em cada uma das áreas de conhecimento.

A integração teoria-prática na formação de professores traduz o quinto princípio, que salienta a importância do conhecimento prático do professor, de suas vivências e experiências, afirmando que a prática e a teoria devem juntas orientar a ação docente. O sexto princípio destaca a importância da congruência entre “o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite” (GARCIA, 1999, p.28), ao se considerar que cada nível e modalidade de ensino, possuem necessidades e possibilidades didáticas diferentes.

A individualização, sétimo princípio, frisa a necessidade de se conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, de cada professor ou grupo de professores, para que a formação possa responder às expectativas e necessidades dos professores como pessoas e como profissionais.

Por fim, o último princípio ressalta ser preciso possibilitar aos professores questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais. Isso se traduz em uma visão de professores como produtores de conhecimento e como sujeitos capazes de valorizar o conhecimento produzido por outros. Para tanto, Garcia (1999) afirma que a formação deve promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Dessa maneira, pode-se perceber que Garcia (1999) considera o professor como sendo um sujeito que deve evoluir na aquisição de conhecimentos necessários para desenvolver com eficácia a sua prática docente a partir, principalmente, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu aperfeiçoamento e de sua mudança.

Por isso, pode-se afirmar que a formação inicial e a formação contínua são processos complementares, o que leva a reconhecer a rede de relações estabelecidas entre formação inicial e continuada e profissionalização, incluindo a importância de uma formação de cunho científico-acadêmica.

Garcia (1999), ao discutir a educação permanente, alerta para a importância de diferenciação entre os termos comumente utilizados para traduzi-la (reciclagem, aperfeiçoamento, formação em serviço, educação contínua, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores) e esclarece que a escolha pela terminologia “desenvolvimento profissional dos professores” reflete uma opção pela concepção de professor como um profissional do ensino.

Salienta que, de um lado, o conceito de “desenvolvimento” possui significações ligadas à “evolução e continuidade”, permitindo quebrar a idéia dicotômica de formação inicial e continuada e, por outro, pressupõe “uma abordagem na formação de professores que valoriza o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.” (GARCIA, 1999, p.137).

Dessa forma, esse teórico defende a necessidade de se compreender a relação intrínseca existente entre desenvolvimento profissional dos professores e quatro outros componentes: o desenvolvimento da escola, o desenvolvimento e a inovação curricular, o desenvolvimento do ensino e o desenvolvimento da

profissionalidade do professor, devido à necessidade de integração entre os citados componentes e os saberes docentes.

O desenvolvimento profissional aliado ao desenvolvimento da escola, assegura Garcia (1999), fortalece a formação do professor, podendo propiciar uma liderança institucional entre os docentes (impulsionadora de mudanças e inovações), uma cultura de colaboração (potencializando o trabalho interdisciplinar) e uma gestão democrática e participativa (aprimorando projetos de formação continuada). Entretanto, para a sua concretização, tanto a escola quanto os professores necessitam de autonomia para deliberar sobre questões organizacionais, profissionais e de ensino.

Contreras (2002, p. 194) explicita que a reivindicação pela autonomia é mais do que “uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários [...] é para o bem da própria educação”.

Para Garcia (1999, p. 143), o desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional “quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores”. Permitindo-lhes inovações e mudanças na escola, no currículo e no ensino. A relação entre o desenvolvimento profissional e o ensino ampliou-se, nos últimos tempos, para atender a uma nova concepção de professor e de ensino, que passou a considerar os saberes da prática docente e suas dimensões ocultas (processos de pensamento, juízos, tomada de decisões); esse posicionamento extrapola o espaço da sala de aula, até então considerada o único indicador válido para promover ações de formação de professores.

Nessa perspectiva, Garcia (1999, p. 144) define desenvolvimento profissional como o “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”.

Garcia (1999) considera que, para uma articulação entre escola, currículo, ensino e os saberes docentes, é preciso estabelecer a relação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da profissionalidade do professor. Para ele, aspectos como a burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores geram o aumento da regulação da profissão docente, uma perda da autonomia e uma aceleração das tarefas a serem realizadas em conjunto com outras, além da ausência de incentivos à carreira.

Outros aspectos abordados pelo referido teórico, no que tange a precarização do trabalho docente, referem-se, primeiro, ao processo de feminilização da profissão docente, repercutindo no reconhecimento social do professor e, conseqüentemente, na desvalorização da profissão. Depois, o autor salienta a priorização da “cultura do individualismo”, em detrimento de uma “cultura de colaboração”.

A discussão dessas questões torna-se importante, pois, como afirma Garcia (1999),

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 acção dos professores individual e coletivamente. (GARCIA, 1999, p. 145).

A concretização das relações entre os componentes apresentados ocorre através de propostas de formação continuada estruturadas com uma configuração conceitual que envolva a participação dos professores, tanto no planejamento, quanto no desenvolvimento de seu processo de formação. Para essa discussão, Garcia (1999) adota o modelo de desenvolvimento profissional de Sparks e Loucks-Horsley (1990)⁹⁶. Estes autores descrevem cinco tipos de modelos de desenvolvimento profissional: desenvolvimento profissional autônomo; desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão; desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional; desenvolvimento profissional através de cursos; desenvolvimento profissional através da investigação (GARCIA, 1999, p. 150).

Nóvoa (1997) discute a formação docente a partir de três tipos de desenvolvimento: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional.

Faz-se necessário esclarecer que esses tipos de formação profissional podem mesclar-se, ou ainda, considerar que, por ser o desenvolvimento profissional um processo contínuo (NÓVOA, 1997; DEMAILLY, 1997; GARCIA, 1999; CONTRERAS, 2002; TARDIFF & LESSARD, 2002; TARDIFF, 2003), ele se constitua como um processo desenvolvido por fases, com diferentes momentos. Assim, o professor influenciado pelas suas próprias mudanças na vida pessoal e trajetória profissional, pode passar por um ou vários desses modelos de desenvolvimento.

⁹⁶ SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of Staff Development. In: W. R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**, v.8. n.1, 1990, p. 31-46.

O modelo de desenvolvimento profissional autônomo, descrito por Garcia (1999), apresenta-se como sendo aquele em que o professor busca por si próprio a aprendizagem e o conhecimento que considera relevante para a sua atuação. Esse tipo de professor prefere controlar seu próprio percurso de formação, ou entende que as ofertas de formação a seu dispor não atendem às suas necessidades. Os exemplos apresentados desse tipo de formação são os cursos a distância, cursos de especialização *lato sensu*, mestrado, doutorado, seminários etc.

Garcia (1999), concordando com Nóvoa (1997), afirma que a formação deve possuir uma dimensão crítico-reflexiva, que proporcione aos professores “os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” (NÓVOA, 1997, p.25). Nesse sentido, a formação constitui um investimento no desenvolvimento pessoal, no qual o professor detém o domínio de seu percurso de formação, através de uma reflexividade crítica sobre a prática docente (NÓVOA, 1997; DEMAILLY, 1997; GARCIA, 1999; CONTRERAS, 2002; TARDIFF, 2003).

Com isso, Nóvoa (1997) propõe a criação de espaços de formação mútua que possibilitem aos professores a troca de experiências e de saberes, desempenhando, simultaneamente, o papel de formador e formando. Mas alerta que uma formação contínua organizada para atender aos interesses individuais de professores pode favorecer o isolamento (NÓVOA, 1997; DEMAILLY, 1997; GARCIA, 1999; CONTRERAS, 2002; TARDIFF, 2003) e desenhar uma imagem de professor como mero executor do conhecimento concebido por outro grupo de profissionais.

O segundo modelo de desenvolvimento profissional, exposto por Garcia (1999), apresenta três possibilidades: a primeira, baseada na reflexão que “consiste em desenvolver competências metacognitivas que permitam aos professores conhecer, analisar, avaliar e questionar sua própria prática docente, assim como substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (GARCIA, 1999, p.153). As estratégias utilizadas neste tipo podem ser: histórias orais, autobiografias, metáforas ou árvores ordenadas⁹⁷. A segunda, baseada no apoio mútuo, também conhecido

⁹⁷ Para mais esclarecimentos ver: Garcia (1999, p.154-162).

pelo termo *coaching*⁹⁸, e o diálogo profissional, que têm o propósito de oferecer uma análise sobre o ensino que os professores desenvolvem. A estratégia utilizada é a observação por parte de um colega, de forma direta ou indireta, com a finalidade de proporcionar apoio pessoal e profissional a ele, no próprio ambiente de trabalho.

Por fim, a terceira possibilidade, o desenvolvimento profissional baseado na supervisão clínica, oriundo dos Estados Unidos, representa

uma estratégia através da qual os professores podem trabalhar em conjunto com outros colegas, a fim de melhorarem o seu ensino mediante ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise intelectual intensiva sobre o aperfeiçoamento do ensino atual através de modificações racionais. (GARCIA, 1999, p.165).

O terceiro tipo de desenvolvimento profissional estabelece relações com o desenvolvimento curricular e escolar e tem por finalidade envolver o maior número possível de participantes da comunidade escolar no

desenvolvimento de um projeto que pode ser de inovação educativa, ou de revisão institucional, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, assim como aumentar os níveis de colaboração, e autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas. (GARCIA, 1999, p.166).

Esse modelo de desenvolvimento possui duas modalidades que envolvem a colaboração dos professores: projetos de inovação curricular e os projetos de formação em centros. A primeira modalidade, segundo Garcia (1999), foram estudadas pelos teóricos Fullan e Pomfret em 1977, que demonstraram que o envolvimento dos professores num processo de aprendizagem gera mudanças significativas, tanto para o seu desenvolvimento profissional quanto para a adesão a um processo de formação permanente. Fullan (1991)⁹⁹, citado por Garcia (1999), afirma que, para a concretização dessa modalidade, exige-se uma série de fatores como: a existência de inovações de qualidade, acesso à informação, o interesse e a participação da Administração Escolar, interesse dos professores, assessoria técnica, apoio da comunidade, recursos financeiros para seu desenvolvimento, solução de problemas e desburocratização.

⁹⁸ O termo *coaching* vem da Língua Inglesa e “refere-se ao apoio e assessoria de profissionais”, apresentando três formas de desmembramentos, em função dos objetivos que se deseja alcançar: apoio profissional técnico, apoio profissional de colegas e apoio profissional para a indagação (GARCIA, 1999, p.162-164).

⁹⁹ FULLAN, M. **The New Meaning of Educational Change**. Chicago: Teacher College Press, 1991.

A modalidade de desenvolvimento profissional centrado na escola consiste em reconhecer e compreender “a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino”. (GARCIA, 1999, p.171). A formação é realizada na escola e durante o horário de trabalho, representando um modelo que envolve uma maior aceitação por parte da administração educativa e dos professores.

Para Nóvoa (1997), o desafio “consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar não sejam atividades distintas.” (NÓVOA, 1997, p.29), confirmando o espaço escolar como o local onde a autonomia do professor pode se concretizar. A formação docente é concebida por Nóvoa (1997) como um fator que deve ocorrer simultâneo à mudança da escola, produzindo a busca por inovação de percursos. Sintonizado com Nóvoa (1997), Tardiff (2003), denomina esse processo de perspectiva ecológica, isto é, uma perspectiva na qual os saberes docentes são reconhecidos “tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho na escola” (TARDIFF, 2003, p. 269).

Entretanto, para a realização da formação centrada na escola, certas condições se fazem necessárias, como: a necessidade de uma liderança para conduzir o processo, um clima organizacional que proporcione boas relações entre os componentes da escola, o reconhecimento dos professores como sendo eles a mola propulsora para o êxito da formação centrada na escola e, por último, a natureza da formação, ou seja, “o seu caráter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade, participação, tornando mais visível o êxito dessa modalidade de formação” (GARCIA, 1999, p.172).

Enfatiza-se, também, que essa modalidade de formação fortalece a profissionalização docente, por reconhecer nos professores a capacidade para tomarem as suas próprias decisões no que se refere aos saberes, por apostar na autonomia da escola e na participação dos professores na implementação de políticas educativas (NÓVOA, 1997; GARCIA, 1999; CONTRERAS, 2002).

O quarto modelo de desenvolvimento profissional são os cursos de formação. Nesse tipo de formação existe um professor, considerado um especialista no conhecimento, que determina o conteúdo, os objetivos, as atividades do curso, ou seja, um curso quase que exclusivamente teórico, com pouca flexibilização de conteúdos, de curta duração, que, geralmente, ignora os saberes práticos dos

professores, de transmissão verbal e pouco impacto na prática dos professores e na escola. Porém, Joyce e Showers (1988)¹⁰⁰, citado por Garcia (1999), introduziram a este modelo de formação a idéia de simulação, isto é, todo conteúdo trabalhado deveria ser demonstrado através de estratégias práticas que facilitassem a aprendizagem.

Concluindo, Garcia (1999) explicita a necessidade de compreender o modelo de desenvolvimento profissional baseado em cursos como “um ponto de partida, o início de um processo” (GARCIA, 1999, p. 182), ao qual se deve dar uma continuidade através de outros modelos de formação, como os já mencionados anteriormente ou como o modelo de desenvolvimento profissional através da investigação.

Esse modelo de formação baseia-se na investigação-ação e propõe um tipo de indagação, no qual os problemas a serem investigados decorram da própria prática do professor, formando profissionais que dominem o conhecimento de sua área de atuação e reflitam sobre a sua prática, que saibam enfrentar problemas reais em situações imediatas, aprofundando a sua capacidade de análise crítica das suas condições de trabalho e sua capacidade de deliberarem de forma democrática.

Garcia (1999) afirma que esse tipo de formação permite o desenvolvimento de um profissional consciente de si próprio e comprometido com a sua escola e com a sua profissão, pois o professor constrói o seu conhecimento a partir da sua própria análise e reflexão, seja ela individual ou coletiva.

Nóvoa (1997) defende um modelo de formação alicerçada em processos de investigação que estejam relacionados com a prática docente, permitindo aos professores, simultaneamente, apropriarem-se dos saberes de que necessitam para o exercício de sua profissão, articularem a prática com a reflexão sobre a prática e se confrontarem com a produção de conhecimentos relevantes.

Esse teórico acredita que os saberes que os professores dominam necessitam ser investigados e trabalhados nos seus aspectos teórico e conceitual, pois os problemas da prática profissional exigem a tomada de decisões num contexto “de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (NÓVOA, 1997, p.27), o que requer, para a concretização de um processo de investigação-ação, um conjunto de mudanças e inovações, que englobem desde a

¹⁰⁰ JOYCE, B.; SHOWERS, B. **Student Achievement Through Staff Development**. New York: Longman, 1988.

forma de se conceber os saberes docentes, a formação de cada professor, o comprometimento do corpo docente com a escola e seus projetos, a necessidade de articulação entre formação e gestão escolar, inovação nas práticas curriculares, atenção às necessidades dos professores, até a mudança na organização e funcionamento das escolas.

Dessa forma, Nóvoa (1997) afirma que a educação contínua:

[...] é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar um “parceria pela negativa”, baseado na anulação das competências dos diversos atores, e inventar um “parceria pela positiva”, construído a partir de um investimento positivo de todos os poderes (NÓVOA, 1997, p.30).

Assim, a aprendizagem compartilhada através de estratégias de colaboração, associada à criação de espaços coletivos de formação e ao investimento das experiências inovadoras que já ocorrem, pode servir como uma rede de trabalho e produção de conhecimento no sistema educativo (NÓVOA, 1997).

Pode-se perceber que Nóvoa (1991) apresenta modelos de formação “sob a ótica das instituições, deixando claro que eles oscilam entre os modelos acadêmicos (centrados nas instituições de ensino superior) e os modelos práticos (centrados na escola).” (VEIGA, 1998, p.79). Para superar a dicotomia entre esses dois modelos, Nóvoa (1997, p. 24) propõe modelos profissionais que possibilitem a celebração de parcerias, convênios e acordos entre as instituições de ensino superior e as escolas, para que ambas, conjuntamente, possam buscar atender à diversidade de interesses e de realidades institucionais, “porque considero que a existência de uma carreira docente única e a dignificação da profissão exigem que a formação de todos os professores tenha um estatuto universitário.”

Marques (2003, p. 207), ao discutir o exercício da profissão docente, defende a continuidade da formação do processo educativo formal através da formação continuada, desde que essa não seja entendida como “reparo a uma inadequada preparação anterior.”

Esse teórico defende a construção de um espaço de formação democrático, orgânico, criativo, consistente e fluido, onde os docentes possam aprofundar a teoria e repensar suas práticas, recuperando

a unidade da atuação do professor e a dignidade do seu saber, em movimento contrário ao da fragmentação e do esvaziamento e expropriação, em que são os educadores forçados a abdicar da própria autonomia de pensamento e ação, condenados ao silêncio de frente ao saber/poder estabelecido (MARQUES, 2003, p.207).

Para tanto, argumenta a favor da construção de programas de formação continuada que possibilitem o confronto teórico e prático, tanto dentro quanto fora da escola, ou seja, que vejam no contexto interno da escola o ponto de partida e chegada do aprimoramento das práticas nela desenvolvidas, porém, que ultrapassem os muros da escola para buscar na interlocução com outras escolas e instâncias educativas, como a universidade, o diálogo explícito, orgânico e sistematizado com outras formas de construção do saber.

E que os encontros, oficinas, seminários ou qualquer outra forma de educação continuada, com professores agrupados por escola ou no conjunto de escolas vizinhas ou do mesmo município, ou, até mesmo, região, sejam encontros que tenham como referência básica o próprio professor e que considerem a

experiência gestada no exercício da profissão, para a ela regressar com questionamento, com o convite à reflexão e com novos elementos que enriqueçam o debate que dá vida aos coletivos da sala de aula, da escola, das comunidades educativas mais amplas (MARQUES, 2003, p.209).

Cachapuz (2003), outro importante teórico que discute a formação docente, propõe quatro teses para "reinventar a formação contínua": valorizar uma formação centrada nos contextos educativos; estimular a criação de comunidades de aprendentes e não somente aprendizes; criar estruturas de qualidade em nível de Gestão, coordenação, acompanhamento e auto-avaliação; Programa de Desenvolvimento e Formação de Pessoal do Ensino Superior (DEPES); divulgar as experiências de sucesso em nível de formação contínua de professores.

Segundo esse teórico, os professores: "[...] constroem seus saberes em dadas circunstâncias e contextos específicos." (CACHAPUZ, 1997, p.455). Ele propõe sugestões para reorientar a formação, como: criar redes e parcerias entre instituições de Ensino Superior e escolas, divulgação de estudos referentes a casos de sucesso da formação contínua, usar inteligentemente as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Demailly (1997, p. 142) define a formação contínua como "modos de

socialização¹⁰¹ comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer.” Podendo a formação se dividir em duas categorias: formais e informais. A primeira refere-se a procedimentos de aprendizagem que são aprendidos de forma sistematizada, organizada e estruturada coletivamente. Na segunda categoria, aprende-se através da “interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais adquiridos por contato, por imitação [...]”, ou seja, a aprendizagem ocorre na prática através da troca de experiências, da observação do trabalho do colega.

Demilly (1997) distingue quatro formas de transmissão de saberes de formação que ela denomina de “ideal-tipo”, ou seja, nunca se encontram em seu estado puro, mas em conjunto com outro tipo de formação (forma universitária, forma escolar, forma contratual e forma interativa-reflexiva) e tenta explicar esses modelos aplicados à formação contínua.

Assim, a formação contínua, pautada na forma escolar de transmissão de saberes, apresenta programas oficiais definidos aos formadores e formandos, sem possibilidade de negociação, pois são definidos por instituições públicas ou instâncias legais superiores. Nessa concepção de formação contínua, estipula-se a obrigatoriedade de o professor freqüentar o curso. Os saberes são conhecidos previamente, cabendo aos formadores transmiti-los e aos formandos aprendê-los. As negociações ficam restritas ao aspecto relacional de uns e de outros.

Já a forma universitária caracteriza-se pela valorização “das competências, do prestígio e das tomadas de decisões pessoais do formador” (DEMAILLY, 1997, p.143), além de possuir caráter voluntário de participação e ter por finalidade a transmissão do saber e da teoria. Nesse modelo de formação contínua, as negociações são prévias, mas também podem ocorrer durante o processo de formação.

O tipo formativo contratual, definido por Demilly (1997, p.144) como “uma relação simbólica de tipo contratual entre o formando e o formador”, caracteriza-se por ser um contrato de formação entre diferentes parceiros, ou seja, entre a universidade e o formando, entre o governo e a universidade, entre o formando e a escola que o envia para a formação durante o seu horário de trabalho, etc. A negociação, nesse tipo, se reduz ao programa pretendido e aos objetivos, recursos e

¹⁰¹ Modos de socialização conceituados como “conjuntos de procedimentos, através dos quais o homem se torna um ser social” (DEMAILLY, 1997, p.142).

estratégias pedagógicas da aprendizagem.

O último modelo de formação contínua, forma interativa-reflexiva, abarca as iniciativas de formação “ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho” (DEMAILLY, 1997, p.144). Nesse tipo de socialização, os professores buscam apoio técnico para a elaboração coletiva de saberes profissionais, e o formador representa este apoio técnico. Formador e formandos exercem o papel de colaboradores, os saberes são produzidos conjuntamente e devem ser voltados para os problemas práticos. A negociação “coletiva e contínua dos conteúdos é o motor central do processo de formação e da sua avaliação, devendo constituir a fonte para uma definição progressiva do plano de formação” (DEMAILLY, 1997, p.150).

As concepções de formação apresentadas em sua concretização, como mencionado anteriormente, não se apresentam na forma “pura”, mas mescladas, com a preponderância de sua característica.

Demailly (1997) ressalta que a maioria das formações é do “tipo caseiro”, ou seja, na própria escola, onde os formadores são submetidos aos mesmos programas, normas, mesmo tipo de avaliação que os formandos. Estes buscam coletivamente responder, de maneira autônoma, aos problemas a que são confrontados, considerando a “prática de forma global, não a encarando como mera aplicação de um somatório de saberes.” (DEMAILLY, 1997, p.157). Isso permite, de um lado, a construção de novos saberes e, de outro, a reflexão acerca de conhecimentos elaborados.

5.3 Profissionalização Docente

Segundo Fidalgo (2000), profissionalização significa “ação de profissionalizar [...] é dar a uma atividade o caráter de uma profissão [...] é um processo de construção social da categoria [...], a imagem social da categoria é construída moldando aspectos da organização e da prática profissional”. O termo profissão é, nesse sentido, empregado sob o ponto de vista da Sociologia das Profissões, o que, segundo o mesmo autor, “possui uma dimensão cognitiva, ligada a um corpo de saberes específico e apenas acessível ao grupo profissional [...] dimensões

normativa e valorativa, que definem o papel social e hierárquico da profissão no conjunto da sociedade” (FIDALGO, 2000, p.262).

De acordo com a Sociologia das Profissões, a profissionalidade é um processo linear baseado em normas e modelos de profissões já estabelecidas. Segundo os teóricos dessa área, no processo de conformação de uma profissão vários conflitos podem ocorrer nas diferentes profissões. Ramalho; Nuñez & Gauthier (2003) apresentam quatro conflitos: a forma de possibilitar o acesso e de realizar o recrutamento para a profissão; o currículo e os métodos empregados na formação dos profissionais; a problemática que envolve a distância entre o currículo oculto e os propósitos e metas do currículo oficial e o conflito da formação contínua, que exige a articulação entre formação inicial e formação continuada.

Entretanto, a atividade docente, por sua complexidade, “deve procurar a sua identidade para formular sua própria concepção de profissão e pensar o processo de profissionalização como uma meta desejada” (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p.47).

Para esses teóricos, a profissionalização é entendida como o “desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p.50). Nessa perspectiva, para uma nova profissionalização docente, um componente fundamental é a mobilização dos professores em torno de seus saberes, buscando assumir seu papel como produtores de sua profissão.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) diferenciam profissionalização como processo interno (definido como profissionalidade) de profissionalização como processo externo (profissionismo ou profissionalismo). Profissionalidade é compreendida como o processo, através do qual, o professor adquire os saberes necessários para atuar na sua profissão. Esses saberes é que permitem a eles atuarem como profissionais. O profissionismo implica negociações, reivindicações como o reconhecimento das qualidades e saberes específicos da profissão. O reconhecimento de um status profissional está intimamente ligado à imagem que a sociedade possui do professor em determinado contexto histórico.

Bourdoncle (1991)¹⁰², citado por Lüdke e Boing (2004), propõe uma tripla distinção entre: Profissionalidade/ Profissionismo ou Corporativismo / Profissionalismo.

Esse autor define profissionalidade como sendo um termo associado pelas instabilidades e ambigüidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, concebido como uma evolução da idéia de quantificação.

O profissionismo ou corporativismo, segundo Bourdoncle (1991), caracteriza-se pelos neologismos ligados às estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade, em profissão. Isso, geralmente, ocorre pela ação dos sindicatos e das corporações que buscam implementar um estatuto da profissão, como forma de garantir o trabalho especializado, o efetivo exercício da profissão.

O profissionalismo se constitui como uma adesão individual à retórica e às normas da corporação. É nesse estágio que se inicia a socialização profissional. Essa última dimensão se diferencia das demais pela escolha pessoal que se faz pela profissão.

O termo profissionalidade está ligado à denominada gestão flexível que, por sua vez, prioriza estruturas e responsabilidades descentralizadas, pequenas unidades de trabalho, produção de serviços, flexibilidade da empresa, redução do número de trabalhadores, aumento dos níveis de capacitação, iniciativa pessoal, diminuição dos salários e da atividade sindical, aumento do desemprego, dentre outras características. Em suma, a profissionalidade está vinculada às instabilidades, incertezas e ambigüidades, peculiares à concepção de trabalho, após a hegemonia do neoliberalismo e da globalização.

Isambert-Jamati (1997)¹⁰³, citado por Lüdke e Boing (2004), introduz a idéia de “desprofissionalização” do magistério, peculiarizada por um retrocesso no processo de profissionalização do professor. A autora apresenta um conjunto de características para a instauração de um processo de profissionalização e outras em sentido inverso, para justificar a sua hipótese de “desprofissionalização”. Tratando-

¹⁰² BOURDONCLE, Raymond. *La professionnalisation des enseignants: Analyses sociologiques anglaises et américaines*. *Revue Française de Pédagogie*, nº. 94, 1991, p.73-91

¹⁰³ ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista *L’Orientation Scolaire et professionnelle* - da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.) **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.

se dos professores de Ensino Médio¹⁰⁴, no sentido positivo, ou seja, da profissionalização, Isambert-Jamati (1997), cita como razões: a longa formação; a regulamentação da profissão; ingresso na profissão através de uma seleção severa (concurso); a autonomia na escolha dos métodos e programas de ensino; a tendência de ir para classes mais elevadas; a existência de associação de especialistas; a palavra de ordem sindical; o ensino de “alto nível” e a tomada de distância com relação aos professores primários.

No sentido inverso, ou seja, de “desprofissionalização”, a pesquisadora apresenta como razões: a elevação do número de professores, o que levou à extinção de uma “pequena elite” e, devido a isso, convive-se com uma grande diversidade de culturas e de formação; o sentimento entre os professores de não conseguirem ensinar adequadamente, pois um grande número de alunos se apresenta sem uma base elementar de conhecimentos; o distanciamento na convivência com o docente do ensino superior que, com sua proximidade com o Ensino Médio, poderia contribuir para dignificar o ofício; a remuneração inferior à sua qualificação; a baixa adesão aos sindicatos de um grupo de professores jovens, para quem a profissão de professor não representa um ofício, mas “um bico”.

Posteriormente, Isambert-Jamati e Tanguy (1990)¹⁰⁵, referenciadas por Lüdke e Boing (2004), apresentam algumas restrições à análise anterior. A primeira envolve a noção de competência:

[...] uma construção ideológica elaborada pelos interessados. Ela supõe um caráter eminente... Eles ensinam, ao mesmo tempo, idéias, elementos ideológicos e propõem modelos de comportamento. É o que faz a sua dignidade de educadores, mas aí também não se trata de pura competência, intercambiável de um professor a outro (ISAMBERT-JAMATI; TANGUY, 1990, p. 233-34).

A segunda constata que a atuação docente ocorre dentro de um sistema de regularização do Estado, impondo limites à autonomia do docente, enquanto grupo ocupacional. No sentido inverso, os professores formam uma rede de interação com a comunidade escolar: um microcosmo.

¹⁰⁴ A pesquisadora apresenta, também, um conjunto de características, como forma de justificar sua hipótese de “desprofissionalização”, referente aos professores do 1º segmento do Ensino Fundamental. Para isso ver: LÜDKE e BOING (2004).

¹⁰⁵ ISAMBERT-JAMATI, Viviane; TANGUY, Lucie. **Professionnalisation, deprofessionnalisation: étude critique de ces notions appliqués aux enseignants français**, 1990. (mimeo.)

Estes pesquisadores apontam como uma das várias possibilidades a pesquisa realizada pelo próprio professor, em busca dos “conhecimentos específicos para sua identidade disciplinar e dos saberes próprios do seu campo, encontrando, assim, o caminho para a sua profissionalização, contribuição primordial para a valorização do magistério” (LÜDKE e BOING, 2004, p.1174).

Para Hypolito (1997), dentre as possíveis formas de interpretação do trabalho docente, destacam-se quatro perspectivas: a perspectiva da proletarização do trabalho docente; a perspectiva que questiona a tese da proletarização, discutindo a possibilidade ou não, de uma identidade entre o professorado e o operariado; a perspectiva que propõe uma análise de interpretação do trabalho docente, para além do modelo fabril e, por fim, a perspectiva que entende o profissional como intelectual.

Essa diferenciação se torna importante, pois pode ser elemento fundamental para a pesquisa elaborada pela autora deste trabalho, sobre a formação / profissionalização do professor do Ensino Médio, pois esclarece as diferentes posições de diversos autores sobre a natureza do trabalho docente.

A proletarização do trabalho docente, segundo Hipólito (1997), parte do ponto de vista de que o professor é um trabalhador assalariado que passa por um processo de desqualificação, no qual se identifica a perda de controle sobre seu processo de trabalho e a perda de seu prestígio social.

Essa perspectiva considera o trabalho docente como tipicamente capitalista (tese da proletarização), podendo ser sintetizada: primeiro lugar, o ingresso no mercado de trabalho causa choque tendo em vista a realidade concreta. A prática escolar é uma, a realidade é outra. O professor torna-se um assalariado ao vender sua força de trabalho e se vê submetido a um processo previamente estabelecido, no qual não possui controle sobre seu próprio trabalho. Depois ainda há uma tecnologia educacional pré-determinada como meio de trabalho (materiais instrucionais, equipamentos, técnicas de ensino, livros didáticos etc.) que determina a prática docente a ser desenvolvida. Dessa forma, a prática profissional não depende exclusiva e, prioritariamente, da vontade individual do educador.

Em terceiro lugar, a possibilidade de o docente determinar sua própria prática vai depender do processo de organização do trabalho na escola. Inicialmente, porque quanto maior o grau de racionalização do trabalho escolar e mais complexas forem as formas de organização e administração escolar, maior será o controle

sobre o trabalho docente, e vice-versa. Em seguida, porque a qualificação profissional depende da concepção de gestão, priorizada pela escola. E, por último, porque se constata um acirramento na desqualificação profissional e elevação do grau de dependência dos docentes, em relação à tecnologia educacional e a obediência a determinações externas, que restringem a autonomia do professor.

Dessa forma, estabelece-se um forte vínculo entre os docentes e os meios de trabalho e entre eles e o processo de trabalho. Percebe-se uma crescente alienação do docente em relação aos fins da educação, pois para a gestão escolar, na atualidade, o importante não são os fins, mas os meios.

Retornando, mais especificamente à questão da proletarização, segundo Hipólito (1997), o trabalho docente, reitera-se, é considerado como um trabalho tipicamente capitalista, pois é um trabalho produtivo, uma vez que as relações econômicas que o definem são do tipo capitalista, tendo o Estado e seus empregados, um papel a desempenhar no processo de valorização do capital. Então, pode-se afirmar que se está diante de uma perspectiva de análise do trabalho docente, em plena sintonia com o processo do trabalho fabril que, segundo alguns teóricos, se apresenta insuficiente e reduzida para contemplar a complexidade do trabalho docente.

Entretanto, pode-se questionar a tese da proletarização, como fazem certos teóricos, por entenderem que o trabalho docente caracteriza-se como modalidade de trabalho específico, o que o diferencia de outras formas de trabalho mais ligadas à produção material, fazendo com que haja um “questionamento quanto à concepção do processo de trabalho docente considerado com base em modelos tipicamente capitalistas” (HIPÓLITO, 1997, p.90). Um dos pontos de discussão sobre esse questionamento se refere ao caráter produtivo ou improdutivo do trabalho do professor, conforme se trate de professores da Rede Privada ou da Rede Pública.

Sobre isso, Hipólito (1991) destaca que:

A natureza do trabalho em nada modifica o problema; a questão é como este trabalho está submetido à forma capitalista de organização do trabalho, independentemente de seu resultado ser uma produção matéria ou não-material. Por isso, o trabalho do professor da escola privada certamente é produtivo, pois o dono de escolas acumula capital através da exploração da mais-valia. Quanto à escola pública, a discussão é mais delicada. No entanto, muitos acham que o Estado, no atual estágio de desenvolvimento capitalista, age diretamente para a acumulação do capital. Contudo, em se considerando a acumulação do capital a partir da produção imediata de mais-valia, o trabalho do professor de escola pública não deve ser

considerado como produtivo, mas enquanto participe da acumulação mediata do capital este trabalho poderia ser considerado como produtivo. (HIPÓLITO, 1991, p.6).

Hipólito (1997) alerta para certos cuidados que se deve ter para não se cometer o erro de acreditar na capacidade da escola de controlar as formas de racionalização do Estado.

A perspectiva que defende centra-se numa visão para além do modelo fabril, criticando a tese da proletarização, por considerá-la uma análise de carácter estrutural e determinista, pela qual não há espaços para os sujeitos, nem para a relação do professor perante as funções conceituais de seu trabalho. Essa posição assegura que, por mais que o trabalho seja programado, planejado, em consequência de forças externas, há uma certa autonomia docente para adaptar métodos, técnicas, introduzir materiais novos, pensar atividades fora do programa, adequar o ensino a determinados grupos de estudantes, pelo simples fato de o trabalho docente ser realizado por seres humanos em contato com outros seres humanos. (HIPÓLITO, 1997).

Assim, diferentemente de outras categorias proletarizadas, o docente possui o controle dos modos de execução do seu trabalho, em razão da autonomia que consegue manter sobre vários aspectos do mesmo, como já foi explicitado.

O referido teórico, criticando a tese da proletarização, defende a postura que considera o professor como sendo um intelectual:

[...] entende-se, nessa perspectiva, que mesmo a escola cumprindo um papel na reprodução social e cultural, os agentes sociais que a constroem desenvolvem práticas que, ao mesmo tempo, reforçam e contestam as formas de dominação e controle. (HIPÓLITO, 1997, p.99).

Hipólito (1997), citando as pesquisas realizadas por Machado (1990)¹⁰⁶ e Cardoso (1991)¹⁰⁷, coloca que a investigação realizada pelo primeiro define a escola como um lugar marcado pelo confronto entre diferentes interesses de classe, ou seja, se visualiza a instituição escolar como um espaço contraditório, dialético, no

¹⁰⁶ MACHADO, Antonio Berto. **Organização do trabalho e democracia escolar**: uma escola publica como estudo de caso. 1990. 344f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁰⁷ CARDOSO, Therezinha. **O potencial educativo da organização de trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau**. 1991. 275f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

qual se desenvolve um processo de luta e de acomodação, procurando resgatar a dimensão cultural da escola como instância de reprodução e de resistência.

Cardoso (1991), através do estudo do cotidiano de uma escola, explora análises do potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor, considera que a forma de organização da escola expressa uma forte burocratização e hierarquização das relações, levando ao resgate dos princípios tayloristas de fragmentação e controle do trabalho desenvolvido em seu interior.

Nesse sentido, coloca Hipólito (1997), tem-se, por um lado, a subserviência, a submissão e a acomodação, construídas por meio da hierarquização, de formas de controle, e por outro lado, as formas de resistências adotadas, muitas vezes, em atitudes de ludíbrio, de um “faz-de-conta”, caracterizadas como formas de resistir à perda e à desvalorização de seu saber fazer.

Essas formas de resistências são individualizadas, pois, geralmente, se dificulta uma ação coletiva de transformação das condições de trabalho, muitas vezes, alienantes. Essa visão procura diferenciar o trabalho do professor que, apesar de ter perdido o controle do processo de trabalho, não pode ser considerado como um proletário uma vez que é um sujeito social e intelectual. Mesmo sendo um funcionário do Estado, é impulsionado por sua condição social para o desempenho do papel de intelectual orgânico, podendo colocar-se a serviço da construção de uma outra hegemonia. Nesse sentido, o professor encontra-se numa categoria intelectual transformativa, pois o seu caráter ativo enquanto sujeito social, mesmo sofrendo determinações devido às condições materiais a que seu processo de trabalho o subordina, lhe permite assumir o papel de agente transformador. (HIPÓLITO, 1997).

Tardiff (2003), antes de introduzir uma discussão acerca da profissionalização do ensino e da formação, enfoca que as profissões se diferenciam entre si, em grande parte, pela natureza dos conhecimentos que as envolvem. Assim, ele levanta as oito principais características do conhecimento profissional, baseando-se na literatura sobre as profissões.

Resumidamente elas, assim, se apresentam: 1) O apoio em conhecimentos científicos; 2) aquisição de saberes, através de uma formação universitária ou equivalente, devidamente certificada por um diploma (garantindo um título de profissional que diferencie os professores dos demais profissionais e dos não-profissionais); 3) detenção de conhecimentos profissionais práticos; 4) aquisição de

conhecimentos, que proporciona aos profissionais, e somente a eles, a competência e o direito de usarem tais conhecimentos, pois são os únicos a dominá-los; 5) capacidade dos professores de avaliarem o trabalho de seus colegas (logo, profissionalismo requer a capacidade de autogestão dos conhecimentos e autocontrole da prática); 6) autonomia, pois requerem, além dos saberes científicos, “uma parcela de improvisação e de discernimento para que os professores possam não só compreenderem o problema como também organizarem e esclarecerem os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.” (TARDIFF, 2003, p.248); 7) continuidade de sua formação inicial, através de uma formação contínua, uma vez que “os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.” (TARDIFF, 2003, p.249), por último, 8) conhecimento de que, enquanto profissionais, são responsabilizados por seus erros, sejam de julgamento ou de concreta manifestação de incompetência no uso de seus conhecimentos.

Tardiff (2003) enfatiza serem essas as características que o processo de profissionalização vem procurando assegurar e implantar no ensino e na formação dos professores.

Popkewitz (1997) discute a profissionalização docente no contexto social e político dos Estados Unidos, num momento de reforma da educação. Para esse pesquisador:

O rótulo profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública. Mas o rótulo profissional é mais do que uma declaração de confiança pública; é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos. (POPKEWITZ, 1997, p.40).

Portanto, é necessário que os professores exerçam a autonomia, se apropriem dos conhecimentos, mas também estejam atentos ao conjunto de propostas emanadas das reformas educacionais que, em nome de uma profissionalização, aumentam os dispositivos de controle da profissão, intensificando as atividades e responsabilidades e diminuindo a autonomia docente.

6 A PESQUISA REALIZADA: DADOS COLETADOS E ANALISADOS

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, trabalha-se com dados obtidos pelo questionário e procede-se à construção do perfil dos professores que atuam no Ensino Médio e que participaram de um ou mais encontros do Projeto “De Professor para Professor”. A elaboração desse perfil tornou-se relevante para identificar esses professores, suas características pessoais, profissionais e as condições de sua prática docente. Cabe destacar que, para a construção do perfil dos docentes foram utilizados os dados coletados, a partir do questionário aplicado aos professores, que, depois de organizados, se traduziram em gráficos e tabelas.

Na segunda parte, relata-se uma observação feita durante um Encontro do Projeto “De Professor para Professor”. E, na terceira parte, são apresentados e discutidos dados resultantes das entrevistas, que codificadas identificaram as seguintes Categorias de Análise: A Importância da Formação Continuada; Relação com o Saber Docente; Profissionalização Docente; Estratégias utilizadas para buscar Soluções, Frente aos Problemas da Prática Docente.

Cabe salientar que as Categorias de Análise propostas não abarcam toda a complexidade que envolve a formação/profissionalização do professor do Ensino Médio. Elas foram formuladas, tendo por objetivo promover o diálogo entre os dados coletados e avaliados, e o referencial teórico adotado, contribuindo, assim, para um estudo reflexivo-analítico sobre a formação e sobre a profissionalização docente, a partir da década de 90.

6.1 Perfil dos Professores do Ensino Médio: dados coletados pelo questionário

6.1.1 Faixa etária dos Professores

A maior parte dos 110 professores pesquisados (41,8%) encontra-se na faixa etária entre 40 a 49 anos. Na segunda faixa etária, com maior representação, encontram-se professores entre 30 a 39 anos de idade, conforme se pode verificar

através da Tabela 4. Os dados coletados pelo questionário foram cotejados com os dados obtidos por pesquisas “administrativas”, fomentadas pela UNESCO relativas, tanto a estudos comparativos entre alguns países da América Latina¹⁰⁸, quanto a pesquisas nacionais¹⁰⁹ sobre os docentes.

TABELA 4

Demonstrativo de Faixa Etária do Professor que Atua no Ensino Médio/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Idade	Freqüência	Porcentagem
De 21 a 23 anos	04	3,6
De 24 a 29 anos	19	17,3
De 30 a 39 anos	28	25,5
De 40 a 49 anos	46	41,8
De 50 a 59 anos	11	10,0
Mais de 60 anos	02	1,8
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa realizada sobre a condição docente entre alguns países latinos (Argentina, Brasil, Peru e Uruguai) salienta que “[...] No caso da docência, digamos que se trata de um “velho ofício”, no qual se adentra com idade relativamente mais jovem em comparação com outras atividades [...]” (tradução nossa) (FANFANI, 2005, p.30). O autor explicita que Brasil e Peru são países nos quais os docentes são, em média, mais jovens do que na Argentina e no Paraguai, e nos quais a idade média gravita em torno de 39,9 anos. A pesquisa realizada em âmbito nacional evidencia que os professores brasileiros têm a idade média de 37,8 anos, o que os posiciona como sendo mais jovens, em relação à “grande maioria de docentes dos

¹⁰⁸ Para mais esclarecimentos ver: FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente: Análisis comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005. 324p.

¹⁰⁹ Para mais esclarecimentos ver: UNESCO (BR). **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004. 224p.

países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a de alguns países da União Européia que têm mais de 40 anos de idade.” (UNESCO, 2004, p.47).

Na pesquisa realizada pela autora deste trabalho constatou-se a primazia de docentes na faixa de idade situada a partir dos 40 anos (53,6%). A diferença entre os resultados das duas pesquisas que servem de referência e a desenvolvida neste trabalho deve-se ao tipo de amostragem priorizado em cada uma delas: enquanto aquelas referidas pesquisas representam quase a totalidade de professores dos estados brasileiros, independente, inclusive, do nível de ensino, a realizada por esta pesquisadora atinge apenas um grupo pequeno de professores do Ensino Médio, ligados à uma Jurisdição de Ensino, da Rede Estadual, do estado de Minas Gerais.

A idade do professor e seu ingresso na carreira docente, geralmente, impactam sua atuação. De um modo geral, os professores iniciam sua carreira docente relativamente mais cedo, se comparados aos profissionais ligados às chamadas profissões “clássicas” (Direito, Engenharia, Medicina) que demandam mais tempo “para a formação do profissional, para a obtenção de títulos e para o exame de acesso na carreira” (tradução nossa) (FANFANI, 2005, p.31). Essa realidade se torna relevante para a compreensão de questões como “a renovação dos quadros docentes por meio de concurso/aposentadoria, e devido à maior ou menor experiência, entre outras.” (UNESCO, 2004, p.48).

Uma questão que merece ser destacada se refere à atual Política de Previdência Social¹¹⁰ no Brasil, que associou o tempo de serviço do trabalhador a uma idade mínima para que ele possa desfrutar da aposentadoria e, decorrentemente, está se assistindo, e o quadro se acirrará, a um significativo número de professores acima dos 55 anos de idade atuando na docência. Esse dado torna-se importante por estar provocando uma mudança no perfil dos professores brasileiros, influenciando, certamente, na sua vida pessoal e profissional.

¹¹⁰ Para mais esclarecimentos ver: Constituição Federativa do Brasil, Emenda Constitucional (EC) n. 20 de 15 de dezembro de 1998. Essa EC modifica o sistema de Previdência Social, estabelece normas de transição e dá outras providências.

6.1.2 Participação dos Professores em Atividades Diferenciadas

Os dados coletados acerca da participação em atividades diferenciadas evidenciam que um significativo percentual de professores não participam de: associações sindicais; associações de bairro; associações de pais e mestres; de organizações religiosas e/ou culturais; do conselho fiscal da escola ou do colegiado escolar; e que, praticamente, não está filiado a um partido político, como demonstra a Tabela 5.

TABELA 5

Demonstrativo da Participação em Atividades Sociais, Culturais, Políticas e Educacionais do Professor do Ensino Médio/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Atividades	SIM		NÃO		TOTAL	
	Freqüência	%	Freqüência	%	Freqüência	%
Associações Sindicais	14	12,7	96	87,3	110	100
Associações de Bairro	05	4,5	105	95,5	110	100
Organização Religiosa	40	36,4	70	63,6	110	100
Partido Político	08	7,3	102	92,7	110	100
Organizações Culturais	17	15,5	93	84,5	110	100
Colegiado Escolar	35	31,8	75	68,2	110	100
Conselho Fiscal da Escola	33	30,0	77	70,0	110	100
Associação de Pais e Mestres	18	16,4	92	83,6	110	100

Fonte: Dados da pesquisa

Esses dados confirmam os apresentados na referida pesquisa comparativa entre países latino-americanos, na qual “[...] a participação nesses tipos de

atividades não parece ser uma rotina da maioria. Essa participação se torna um pouco mais freqüente, quando se trata de instituições de base local [...]” (tradução nossa) (FANFANI, 2005, p.213). Fanfani (2005) coloca que o Brasil detém a mais alta participação de docentes em instituições de cunho religioso entre os quatro países pesquisados (39,%). Esse fato pode ser explicado pela forte presença da Igreja Católica ao longo da história política, cultural e educacional do País.

No que se refere às horas de lazer, os professores, em sua maioria, responderam que: assistem televisão; vêem filmes; lêem livros e/ou jornais; não fazem nada, ou fazem outras atividades não especificadas. Poucos vão ao cinema ou ao clube recreativo, e um pequeno percentual distancia aqueles que lêem (52,7%), daqueles que não lêem (47,3%), literatura especializada nas horas de descanso, como exposto pela Tabela 6.

TABELA 6

Demonstrativo da Ocupação nas Horas de Lazer do Professor do Ensino Médio/
Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007
(Realizada, no mínimo, uma vez por semana)

Ocupação	SIM		NÃO		TOTAL	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Assiste Televisão	96	87,3	14	12,7	110	100
Assiste filme na TV ou DVD	70	63,6	40	36,4	110	100
Vai ao Cinema	08	7,3	102	92,7	110	100
Lê livros e/ou Jornais	82	74,5	28	25,5	110	100
Lê Literatura especializada	58	52,7	52	47,3	110	100
Vai ao Clube de Recreação	18	16,4	92	83,6	110	100
Não faz nada	03	2,7	107	97,3	110	100
Faz outras coisas	06	5,5	104	94,5	110	100

Fonte: Dados da pesquisa

Chama a atenção o fato de que, entre as atividades realizadas nas horas de lazer, se destaque a leitura de literatura especializada, o que revela, em alguns casos, a não separação entre as horas de lazer e o tempo de trabalho. Esse fato é respaldado pela pesquisa da UNESCO que afirma que “os professores ocupam com leituras, relacionadas ao seu trabalho e à sua área profissional, parte significativa do seu tempo livre” (UNESCO, 2004, p.101). Esses dados salientam, também, que no lazer doméstico, a maior parte das opções concentra-se em torno de escolhas de baixo custo financeiro, “o que pode ser explicado pelo fato de ser menos oneroso e de fácil realização, ou então pela falta de tempo para se dedicarem a outros tipos de práticas [...]” (UNESCO, 2004, p.98).

6.1.3 Renda Individual e Renda Familiar dos Professores

Segundo a referida pesquisa nacional promovida pela Unesco (2004, p. 51), “a participação na renda familiar é item que costuma acompanhar a atribuição da posição de chefe de família”. Dessa forma, a análise dos dados da Tabela 7 permite afirmar que, dependendo da faixa de remuneração em que se enquadra, o trabalho do professor se constitui como a base da renda familiar.

TABELA 7

Cruzamento de Dados entre a Renda Individual x Renda Familiar do Professor que Atua no Ensino Médio/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

		Renda Familiar						Frequência	%
		Até 2 salários mínimos	Até 3 salários mínimos	Até 4 salários mínimos	Até 5 salários mínimos	Acima de 5 salários mínimos			
Renda individual	Até 1 salário mínimo	2	2	0	0	1	5	4,5	
	Até 2 salários mínimos	3	7	4	4	4	22	20,0	
	Até 3 salários mínimos	1	6	5	8	8	28	25,5	
	Até 4 salários mínimos	0	0	12	07	13	32	29,1	
	Até 5 salários mínimos	0	0	0	9	7	16	14,5	
	Acima de 5 salários mínimos	0	0	0	0	7	7	6,4	
	Frequência	6	15	21	28	40	110	-	
%	5,4	13,6	19,1	25,5	36,4	-	100		

Fonte: Dados da pesquisa

Para aqueles que recebem um honorário individual entre 2 a 4 salários-mínimos, a docência se torna a principal fonte de renda. Essa afirmativa é possível de ser comprovada, através da comparação entre a soma dos percentuais da renda individual (74,6%), e a soma dos percentuais da renda familiar (38,1%) dos professores que recebem proventos na faixa entre 2 a 4 salários-mínimos.

Ocorre uma significativa diferença na razão entre essas rendas, porque o

“ganho” individual do docente, ao ser agregado a outros “ganhos” familiares sofre uma redução, uma vez que os demais sujeitos familiares são menos remunerados.

Contudo, quando essa análise é realizada com o grupo de docentes que percebem, individualmente, até 5 salários-mínimos ou mais, ocorre uma inversão. Ou seja, quando indagados, somente 20,9% dos professores responderam ganhar até 5 ou mais salários-mínimos, e quando questionados sobre a renda familiar, 61,9% dos docentes declaram receber até 5 salários-mínimos ou mais. Esses dados permitem observar que, a renda individual ao ser acrescida de “ganhos” de outras pessoas da família aumenta, consideravelmente¹¹¹.

6.1.4 Estado Civil do Professores

A maioria dos docentes (62,8%) declarou ser casado, 30% solteiro e 7,2% separado ou divorciado, de acordo com a Tabela 8.

TABELA 8

Demonstrativo do Estado Civil do Professor que atua no Ensino Médio/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

	Freqüência	Porcentagem
Solteiro (a)	33	30,0
Casado (a)	69	62,8
Separado (a)	4	3,6
Divorciado (a)	4	3,6
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

¹¹¹ Cabe destacar que, a pesquisa não objetivou identificar quantos desses sujeitos, que contribuem para a renda familiar, pertencem ao campo educacional ou, quantos exercem outras atividades ou profissões não ligadas à educação.

A análise das rendas, individual e familiar, e do estado civil dos professores possibilita afirmar que “mesmo quando o docente não se caracteriza como o principal provedor, ele tem uma participação significativa na renda familiar” (UNESCO, 2004, p.53). Esse fato evidencia a importância da participação dos docentes na composição da renda total familiar.

6.1.5 Uso do Computador/Internet e de Outros Recursos, pelos Professores

Os dados coletados referentes ao uso e manuseio do computador e acesso à *internet* demonstram que 81,8% dos professores têm computador em casa e 62,7% dos docentes contam, também, com conexão com a *internet*, conforme demonstram os Gráficos 1 e 2, respectivamente.

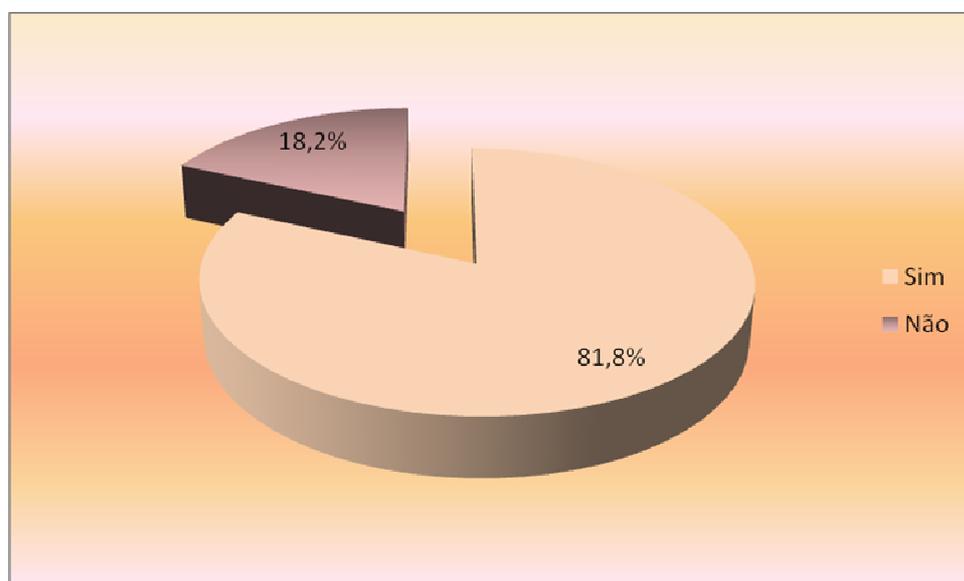


Gráfico 1: Percentual de Professores do Ensino Médio que possuem Computador em casa/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007.
Fonte: Dados da pesquisa.

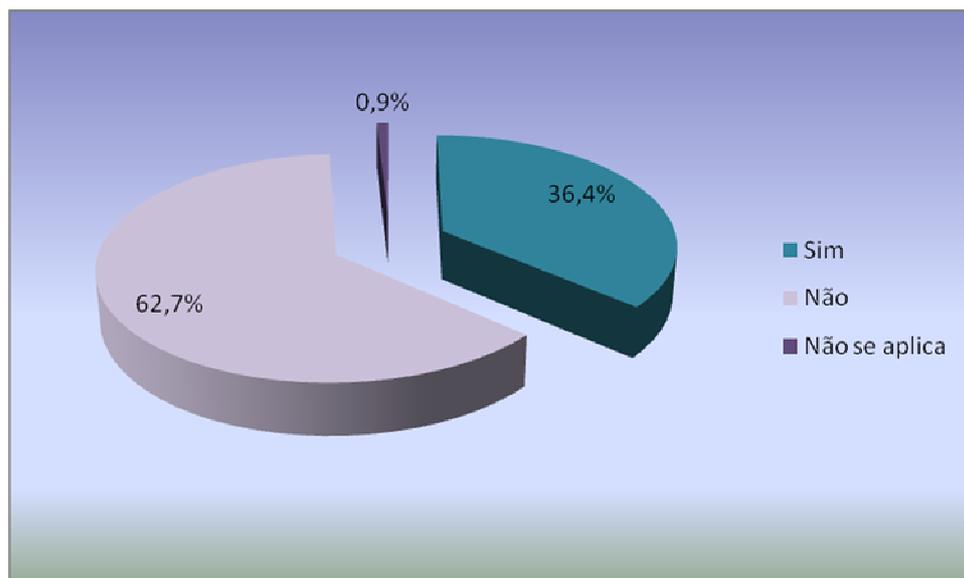


Gráfico 2: Percentual de Professores do Ensino Médio que possuem *Internet* em casa/Jurisdicção da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda, no que se refere ao uso e ao manuseio da TIC, 76,4% dos professores responderam acessar o computador e conectar a *internet* somente em casa; 6,4% declararam acessá-la no trabalho; 16,3% na casa de amigos, familiares ou em *lan house*; e para 0,9% não se aplica, como demonstra o Gráfico 3.



Gráfico 3: Local que os Professores do Ensino Médio usam para acessar o Computador/ Jurisdicção da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007.

Fonte: Dados da pesquisa.

Fanfani (2005) coloca que a maioria dos docentes dos países pesquisados não manuseia o computador e não acessa a *internet*, contudo “em todos os países os professores do Ensino Médio dispõem de mais recursos tecnológicos do que seus colegas do primário.” (tradução nossa) (FANFANI, 2005, p.253).

Na maioria das vezes, (46,4%), a conexão com a *internet* ocorre com o objetivo de fazer pesquisas, ou para todas as opções, isto é, para digitar textos para suas aulas, para baixar arquivos, para usar o *Messenger (msn)*, e, para enviar e receber *e-mail's* (43,6%). Um número reduzido de professores (9,1%) respondeu usar o computador somente para digitar textos para suas aulas, um número menor ainda (0,9%) de docentes declarou não usar o computador e, conseqüentemente, também, não acessar a *internet*, como evidencia o Gráfico 4.

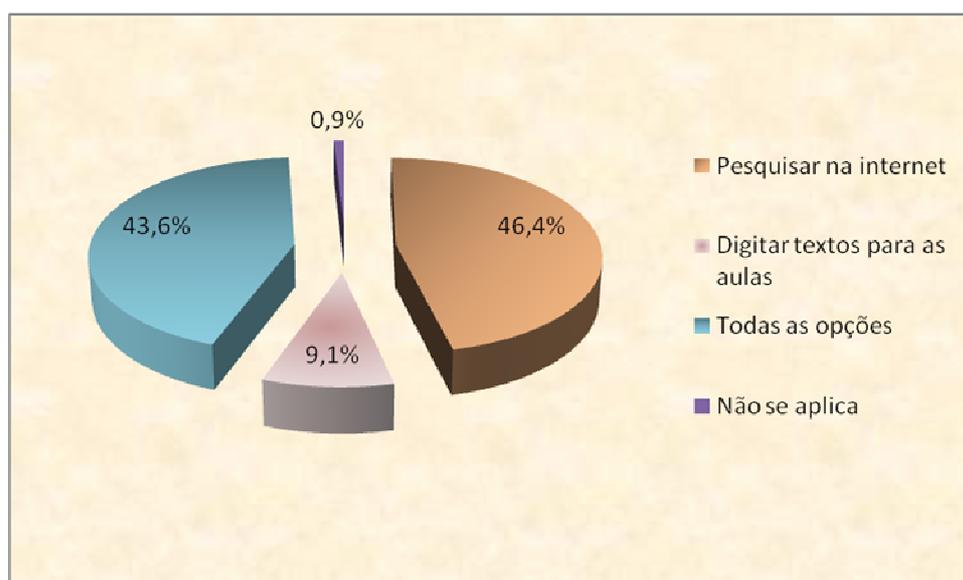


Gráfico 4: Motivos apresentados pelos Professores do Ensino Médio para o uso do Computador/ Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007.

NOTA: Todas as opções significam: fazer pesquisa na *internet*; digitar textos para as aulas; baixar arquivos; usar o *Messenger*; e enviar e receber *e-mail's*.

Fonte: Dados da pesquisa.

A coleta dos dados a respeito dos recursos audiovisuais existentes nas escolas de Ensino Médio da Jurisdição de Muriaé demonstrou que as escolas estaduais possuem: computador (69,1%) e *internet* (60%) para uso e acesso dos alunos; máquina fotográfica (52,7%); telefone (92,7%); DVD (90%); aparelho de som (99,1%); biblioteca (95,5%); mimeógrafo (89,1%); retroprojeter (97,3%); e televisão (100%). O menor percentual ficou para os recursos de *data show* (10%); máquina

copiadora (2,7%); vídeo-cassete (43,6%); laboratório de ciências (0,2%); e câmera de filmagem (17,3%), como mostra a Tabela 9.

TABELA 9

Recursos que as Escolas Estaduais dispõem para uso do Professor do Ensino Médio/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais
- 2007

Recursos	SIM		NÃO	
	Frequência	%	Frequência	%
Computador para uso dos alunos	76	69,1	34	30,9
Internet para acesso dos alunos	66	60,0	44	40,0
Computador para uso dos professores	85	77,3	25	22,7
Máquina fotográfica	58	52,7	52	47,3
Telefone	102	92,7	08	7,3
Data Show	11	10,0	99	90,0
Máquina copiadora	03	2,7	107	97,3
Vídeo-cassete	48	43,6	62	56,4
DVD	99	90,0	11	10,0
Aparelho de Som	109	99,1	01	0,9
Biblioteca	105	95,5	05	4,5
Mimeógrafo	98	89,1	12	10,9
Televisão	110	100,0	00	00
Retroprojektor	107	97,3	03	2,7
Laboratório de ciências	02	0,8	108	98,2
Câmera de Filmagem	19	17,3	91	82,7
Outros	103	93,6	07	6,4

Fonte: Dados da pesquisa

Os recursos apontados como os mais utilizados pelos professores em suas aulas foram: quadro-de-giz (95,5%); televisão/DVD ou vídeo-cassete (59,1%); livros diversificados (50,9%); revistas e/ou jornais (45,5%). Os recursos menos usados foram: dinâmicas de grupo (45,5%); computador (10%) e internet (6,4%); e o laboratório de ciências (0%), este último destacado pelos docentes como sendo um recurso que suas escolas não possuem, conforme Tabela 10.

TABELA 10

Recursos Didáticos mais utilizados em sala de aula pelo Professor do Ensino Médio/
Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais -2007

Recursos	SIM		NÃO	
	Frequência	%	Frequência	%
Quadro-de-giz	105	95,5	05	4,5
Televisão e vídeo (DVD)	65	59,1	45	40,9
Revistas e/ou Jornais	50	45,5	60	54,5
Livros diversificados	56	50,9	54	49,1
Computador	11	10,0	99	90,0
Internet	07	6,4	103	93,6
Laboratório (Ciências)	00	00,0	110	100,0
Dinâmicas de Grupo	50	45,5	60	54,5
Outras atividades	04	3,6	106	96,4

Fonte: Dados da pesquisa

Esses dados evidenciam que um número expressivo de professores utiliza o computador e a *internet* para diversos e diferentes motivos, inclusive para facilitar e desenvolver seu trabalho, mas este uso não se aplica à sala de aula, conforme se pode perceber pela análise comparativa entre os dados acerca dos recursos que a escola dispõe e dos recursos mais utilizados pelos professores durante suas aulas.

6.1.6 Tempo Disponibilizado para o Trabalho Docente, Fora da Sala de Aula, e Acesso a Livros

No que se refere ao tempo semanal gasto para o planejamento das aulas e para a correção de atividades em casa, 68,2% dos docentes responderam dedicar de 1 a 6 horas semanais; e, 31,8%, afirmaram dedicar mais de 6 horas semanais. Sendo que 34,5% dos professores declararam disponibilizar somente de 2 a 4 horas semanais à preparação das aulas e à correção das tarefas. Pode-se constatar que, uma maioria significativa dos professores, disponibiliza um tempo mínimo à preparação das aulas e à correção das atividades, de acordo com a Tabela 11.

TABELA 11

Tempo de Dedicção do Professor para o Planejamento de Aulas e a Correção de Atividade em Casa do Professor do Ensino Médio/Jurisdicção da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

	Freqüência	Porcentagem
De 1 a 2 horas semanais	08	7,3
De 2 a 4 horas semanais	38	34,5
De 4 a 6 horas semanais	29	26,4
Mais de 6 horas semanais	35	31,8
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Quando indagados sobre como se dá seu acesso aos livros, 37,3% dos docentes responderam que através de seus próprios livros; 29,1% através da biblioteca da escola ou biblioteca pública; 23,6% afirmaram comprar livros; e 10% tomam empréstimo de colegas, como mostra a Tabela 12.

TABELA 12
Forma de Acesso a Livros pelo Professor do Ensino Médio/Jurisdição da
Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

	Frequência	Porcentagem
Biblioteca pública	12	10,9
Biblioteca da escola	20	18,2
Empréstimo de colegas	11	10,0
Seus próprios livros	41	37,3
Comprando, quando não o tem	26	23,6
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Estes dados contrariam outro item da pesquisa, referente à periodicidade de compra de livros, na qual 54,5% dos professores disseram comprar livros às vezes; 25,5% responderam sempre estarem comprando; e 20% declararam quase nunca comprarem, conforme Tabela 13.

TABELA 13
Demonstrativo da Periodicidade de Compra de Livros Especializados na Área de
Atuação pelo Professor do Ensino Médio/Jurisdição da Superintendência Regional
de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

	Frequência	Porcentagem
Sempre	28	25,5
Às vezes	60	54,5
Quase nunca	22	20,0
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda envolvendo a relação do professor com os livros, 79,1% afirmaram possuir livros didáticos de sua disciplina em casa e o mesmo percentual de professores declararam que o material mais utilizado por eles para pesquisa e

planejamento são os livros. Quanto aos livros didáticos, 77,3% dos professores responderam adotá-los, como evidenciam as Tabelas 14, 15, 16, respectivamente.

TABELA 14

Demonstrativo do Número de Professores do Ensino Médio que possui Livros Didáticos de sua Disciplina em Casa/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

	Frequência	Porcentagem
Não	23	20,9
Sim	87	79,1
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 15

Materiais mais utilizados para Pesquisa e para Planejamento das Aulas pelo Professor do Ensino Médio/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

	Frequência	Porcentagem
Revistas especializadas	18	16,4
Livros	87	79,1
Internet	05	4,5
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 16

Percentual de Professores que Declararam Adotar Livro Didático de sua Disciplina/
Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais -
2007.

	Freqüência	Percentagem
Sim	85	77,3
Não	25	22,7
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

6.1.7 Experiência no Magistério

A análise dos dados acerca do tempo de regência demonstra que, independente da rede de ensino (federal, estadual, municipal ou particular), na qual os professores pesquisados atuaram ou atuam, prevalece a faixa de tempo dos professores mais experientes, como demonstra a soma dos percentuais: entre 1 a 10 anos de exercício na docência (39,1%); entre 11 a 20 anos de experiência (20,9%); e os professores que estão no final de carreira, entre 21 a mais de 25 anos de docência (40%), conforme Tabela 17.

TABELA 17

Demonstrativo do Tempo de Docência, Independente da Rede de Ensino, que o Professor do Ensino Médio atua/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

	Freqüência	Percentagem
1 a 5 anos	17	15,5
6 a 10 anos	26	23,6
11 a 15 anos	11	10,0
16 a 20 anos	12	10,9
21 a 25 anos	27	24,5
Mais de 25 anos	17	15,5
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto aos dados concernentes ao tempo de docência na Rede Estadual de Ensino, fica evidenciada pela soma dos percentuais que, 43,6% dos professores possuem de 1 a 10 anos de exercício; 23,8% de professores estão atuando de 11 a 20 anos; e, 32,6%, possuem de 21 a 25 anos ou mais de serviço na docência, como mostra a Tabela 18.

TABELA 18
 Demonstrativo do Tempo de Docência do Professor do Ensino Médio, na Rede Estadual/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé -Minas Gerais - 2007

	Frequência	Porcentagem
1 a 5 anos	25	22,7
6 a 10 anos	23	20,9
11 a 15 anos	13	11,9
16 a 20 anos	13	11,9
21 a 25 anos	21	19,1
Mais de 25 anos	15	13,5
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Essa soma dos percentuais referentes ao tempo de serviço na Rede Pública Estadual (1 a 10 anos), permite comprovar que, uma parte significativa dos professores do Ensino Médio (43,6%) encontra-se na primeira década de exercício da carreira docente, o que demonstra uma certa “tendência” para a renovação do quadro de professores do Ensino Médio.

Os professores que atuam no Ensino Médio da Rede Estadual de Minas Gerais, de acordo com a Tabela 19, possuem uma representatividade de 80% na faixa de tempo de 1 a 10 anos de docência. Esses dados permitem afirmar que, a grande maioria dos professores (55,5%) adentrou na carreira docente atuando nesse nível de ensino

TABELA 19

Demonstrativo do Tempo de Exercício do Professor no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

	Freqüência	Percentagem
1 a 5 anos	61	55,5
6 a 10 anos	27	24,5
11 a 15 anos	08	7,3
16 a 20 anos	06	5,5
21 a 25 anos	04	3,6
Mais de 25 anos	04	3,6
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Quando se procede à interpretação comparativa dos dados acerca do tempo de serviço dos professores que atuam no Ensino Médio e na Escola, a qual estão, atualmente, vinculados, verifica-se que os percentuais de tempo são exatamente os mesmos, ou seja, 80% dos professores do Ensino Médio encontram-se lotados nas mesmas escolas em que iniciaram seu trabalho como docente do Ensino Médio, caracterizando uma baixa rotatividade de docentes.

TABELA 20

Demonstrativo do Tempo de Exercício como Professor do Ensino Médio na Escola em que Atua na Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Tempo de serviço	Freqüência	Percentagem
1 a 5 anos	61	55,5
6 a 10 anos	27	24,5
11 a 15 anos	08	7,3
16 a 20 anos	06	5,5
21 a 25 anos	04	3,6
Mais de 25 anos	04	3,6
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Em suma, a comparação entre as Tabelas 17,18, 19 e 20, respectivamente, permite afirmar que, independente da Rede de Ensino, ocorre um equilíbrio entre as faixas de tempo de 1 a 10 anos e de 21 a 25 anos de exercício na docência. Contudo, quando se refere ao tempo específico na Rede Estadual de Ensino, percebe-se uma preponderância de docentes na faixa entre 1 a 10 anos de exercício no magistério. Esse fato pode ser explicado, devido a uma certa freqüência com que foram realizados concursos na área educacional, para professores, a partir de 2001.

6.1.8 Situação Funcional dos Professores

O docente que atua no Ensino Médio, em sua maioria, trabalha em 2 cargos públicos. Assim, 57,3% dos professores possuem 2 cargos na Rede Estadual de Ensino¹¹², e, 29,1% possuem um outro cargo, na Rede Municipal. Fica evidente que

¹¹² O município de Muriaé localiza-se, aproximadamente, a 23 km da divisa do estado do Rio de Janeiro, possibilitando ao profissional atuar no campo da educação nos dois estados. Cabe destacar, que, enquanto no estado de Minas Gerais um cargo completo é composto por 18 aulas-horas

86,4% dos professores trabalham no magistério, em dois turnos ou mais, como evidencia a Tabela 21

TABELA 21

Tabela Demonstrativa do Tempo de Atuação em Outra Rede de Ensino e/ou que possui mais de um Cargo na Rede Pública Estadual do Professor, do Ensino Médio/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais – 2007

	Freqüência	Porcentagem
Federal	1	0,9
Municipal	32	29,1
Particular	14	12,7
Estadual	63	57,3
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Cabe destacar que, 72,8% dos professores pesquisados responderam serem efetivos e 27,2% declararam serem contratados (designados), de acordo com a Tabela 22

TABELA 22

Situação Funcional do Professor do Ensino Médio no estado/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Situação funcional	Freqüência	Percentagem
Efetivo	80	72,8
Designado	30	27,2
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Isso possibilita reafirmar a existência de uma “baixa” rotatividade de docentes do Ensino Médio, na maioria das escolas estaduais da Jurisdição de Muriaé, como já mencionado. Quanto ao número de disciplinas diferentes que compõe o seu cargo, 59,1% dos professores do Ensino Médio declararam atuar somente com uma disciplina, 30,9% responderam trabalhar na regência de 2 disciplinas e 10%, com mais de 2 disciplina. Como demonstra a Tabela 23

TABELA 23

Número de Disciplinas que compõe o Cargo do Professor do Ensino Médio/ Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

	Freqüência	Percentagem
1 Disciplina	65	59,1
2 Disciplinas	34	30,9
Mais de 2 disciplinas	11	10,0
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere às atividades exercidas ou não, 84,5% dos docentes afirmaram trabalharem como regentes de aulas, e, 15,5% disseram exercerem, também, funções como Vice-Diretor, Auxiliar de Secretaria e outras, como mostra a Tabela 24.

TABELA 24

Demonstrativo da Atuação em Outra Área do Campo Educacional do Professor do Ensino Médio/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

	Frequência	Porcentagem
Sim	17	15,5
Não	93	84,5
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

6.1.9 Formação Acadêmica dos Professores

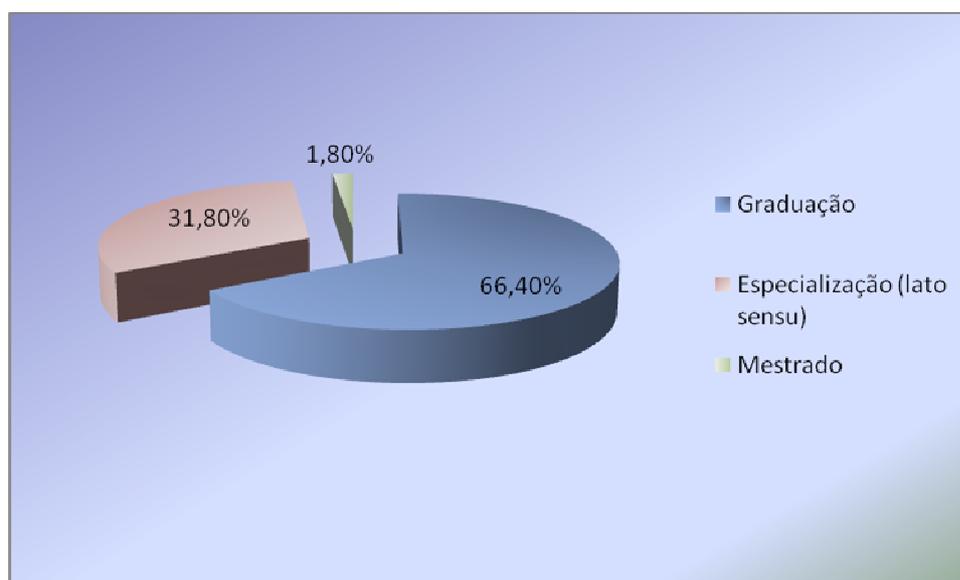


Gráfico 5 - Formação Acadêmica dos Professores do Ensino Médio da Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Fonte: Dados da pesquisa

A análise dos dados coletados nos questionários, conforme Gráfico 5, permitiu comprovar que 66,4% dos professores do Ensino Médio possuem Especialização *lato sensu*, 37,3% possuem somente a Graduação (licenciatura) e 2,3% possuem, também, Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado). A última formação acadêmica, inicial ou continuada, como demonstra a Tabela 25, foi

realizada em Instituição de Ensino Superior (IES) da Rede Particular.

TABELA 25

Tabela Demonstrativa da Rede de Ensino em que o Professor do Ensino Médio cursou a última Formação Acadêmica/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

	Freqüência	Porcentagem
Federal	12	10,9
Estadual	03	2,7
Particular	95	86,4
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Isso se explica por se tratar de uma região em que as duas Universidades Federais mais próximas, Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), encontram-se, respectivamente, à 85 km e à 156km de distância de Muriaé, município que possui uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de longa tradição, tendo como mantenedora a congregação das Irmãs Marcelinas, conhecidas por ser uma irmandade, especificamente, voltada para a educação.

6.1.10 Tipos de Formação Continuada

Os dados coletados permitiram comprovar, também, que os tipos de formação continuada, nos quais os professores mais participam são representados por encontros pedagógicos na escola, cursos, seminários e congressos fora da unidade escolar, conforme demonstra a tabela 26.

TABELA 26
 Demonstrativo dos Tipos de Formação Continuada que os Professores do Ensino
 Médio mais participam/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de
 Muriaé – Minas Gerais - 2007

	Frequência	Porcentagem
Encontros pedagógicos na escola	29	26,4
Cursos, Seminários, Congressos (fora da escola)	25	22,7
Especializações (<i>lato sensu</i>)	6	5,5
Todos os itens	50	45,4
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Examinando os dados apresentados, pela Tabela 26, verifica-se que o professor do Ensino Médio busca aprimorar-se, seja, através de cursos ofertados pela instituição de ensino na qual trabalham, seja como forma de desenvolvimento pessoal (NÓVOA, 1997; DEMAILLY, 1997; GARCIA, 1999; CONTRERAS, 2002; TARDIFF, 2003).

Concluindo e apresentando os dados, já mencionados, de forma sucinta, pode-se afirmar que, na sua maioria, o docente do Ensino Médio da Jurisdição da SRE de Muriaé está acima dos 40 anos de idade; é efetivo e, trabalham em dois cargos públicos, estadual e/ou municipal; seu cargo de professor totaliza, no mínimo, 18 aulas semanais, destinada a apenas uma disciplina de conhecimento e não acumulam outro cargo ou função pública que não seja na regência de aulas. Uma minoria participa de atividades culturais, sociais, políticas e, mesmo, educacionais, como Colegiado Escolar e Conselho Fiscal. As horas de lazer são dedicadas a assistir televisão, filmes e à leitura, inclusive, específica da profissão docente. O salário que recebem possui significativa importância na renda total familiar, sendo que para um percentual dos professores a profissão docente constitui a principal fonte de renda familiar.

O uso e manuseio da TIC pelos professores não se traduz na sua utilização

como recurso educativo na sala de aula, apenas como fonte de pesquisa e planejamento das atividades escolares e/ou uso pessoal como, por exemplo, entretenimento. No que se refere aos recursos didáticos, a maioria dos professores utiliza: quadro-de-giz; televisão; vídeo-cassete ou DVD; livros diversificados; revistas e/ou jornais e dinâmicas de grupo. O planejamento das aulas e as correções de atividades requerem, para a maioria, uma dedicação, no máximo, de 6 horas semanais, e os livros representam a principal fonte de pesquisa para o planejamento do professor.

A comparação entre os dados concernentes ao tempo de docência no estado de Minas Gerais e ao tempo de serviço no Ensino Médio permitiu comprovar que, a grande maioria de professores, do Ensino Médio, adentrou na carreira já atuando neste nível de ensino. Por fim, a maioria dos professores possui especialização *lato sensu*, tendo sua última formação acadêmica cursada em IES da Rede Particular de Ensino, e participam de reuniões pedagógicas na sua escola e de cursos, seminários e congressos fora da instituição escolar.

É preciso esclarecer que o perfil docente só pode ser delineado, de fato, se for considerada sua condição de sujeito como professor, visto que a Profissão Docente tem como objeto de trabalho outros seres humanos, caracterizando-se, assim, como um “trabalho interativo”, não somente entre professor-aluno, mas também, entre professor-professor, professor-comunidade escolar (TARDIFF, 2005).

6.2 Dados Coletados pela Observação de Encontro do Projeto “De Professor para Professor”

A observação livre permeou todo o processo de investigação. Entretanto, aqui será apresentada a observação feita durante a realização do único encontro, ocorrido em 2007, referente ao Projeto “De professor para Professor”. Esse encontro aconteceu na Escola Estadual Padre Maximino Benassatti, em 21 de março e contou com a participação de 13 professores¹¹³, dois servidores da SRE, uma

¹¹³ Cabe ressaltar que todos os professores foram convidados a participar do encontro do Projeto “De Professor para Professor”.

Inspetora Escolar e esta pesquisadora.

Durante esse Encontro os professores participantes foram coordenados pelo professor-formador Marconi Rocha, professor de Química, de uma das escolas da Rede Estadual de Ensino da Jurisdição de Muriaé. Cabe destacar que, para a concretização desse Encontro, foi solicitado às escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio, um trabalho de parceria, pela qual o material necessário para a realização das experiências¹¹⁴, foi dividido entre as instituições participantes.

O professor-formador foi responsável pela elaboração de uma apostila, cujo conteúdo versava sobre as Práticas de Ensino voltadas para o Ensino Médio. Nessa perspectiva, o Encontro objetivava:

[...] oferecer diferentes oportunidades de vivência e aprendizado em vários momentos da Química, despertando e mantendo o interesse do aluno [...] os alunos podem perceber com mais clareza as transformações e os fenômenos químicos relacionados aos processos econômicos e sociais. Ainda é possível abordar conhecimentos científicos que permeiam o cotidiano, através de observação e experimentação. As práticas podem ser realizadas [...] na sala de aula. Podem ser conduzidas pelos próprios alunos [...] e utilizam materiais encontrados facilmente no comércio em geral a preços compatíveis com a realidade da escola. (PROFESSOR MARCONI, 2007, p.1).

Durante os turnos da manhã e da tarde, com intervalo para o almoço, o professor-formador conduziu os professores participantes na realização dos experimentos descritos na apostila. Após a realização de cada experimento, tendo os professores participantes sido divididos em quatro grupos, o professor-formador abriu uma discussão sobre os conhecimentos teóricos que envolviam aquela prática e sua relação com o Currículo Básico Comum (CBC). Essa dinâmica de trabalho, característica dos Encontros do Projeto “De Professor para Professor” realçou as carências didáticas e no campo das disciplinas, vivenciadas pelos docentes em suas escolas e evidenciadas nas suas falas durante o encontro. Nessa oportunidade, eles questionaram sobre como realizar aquelas experiências com os alunos,

¹¹⁴ Esse material constava de: 20 tubos de ensaio; 2 litros de solução de bateria; 7 baterias de 9V; 500 gramas de sulfato de cobre; 500 gramas de soda cáustica; 1 frasco de azul de metileno; 3 frascos de iodo; 20 comprimidos de permanganato de potássio; 3 frascos de 100ml de formol; 2 frascos de corante alimentício (verde e vermelho) 10 frascos de acetona; 5 frascos de 100ml de álcool absoluto; 2 tubos de vitamina C; 1 caixa de destrosol; 4 funis; 1 caixa de filtro de papel; 1 litro de cola branca PVA; 3 fitas adesivas; 1 caixa pequena de maisena; 1 pacote de bombril; 7 extensões; 1 pacote de palito de picolé; 1 banana; 1 pão; 2 ovos; 1 caixa de elite; 1 maçã; 3 limões; 220 gramas de arroz. A Superintendência em contra partida enviou 1 pacote de copo descartável; 7 garrafas pet de 2 litros; 5 sacolas plásticas; 1 sacola de bola de soprar; 7 tesouras; 7 lápis; 1 caixa de fósforo; 1 conjunto de caneta hidrográfica e 1 caixa de *clips*.

sobretudo, considerando a falta de apoio dado pela direção da escola. Explicitaram, também, a importância de estarem se encontrando mais vezes durante o ano, para estudo e para troca de experiências.

Durante a realização dos experimentos, os docentes indagaram e trocaram idéias de como trabalhar com determinados temas constantes no CBC, reforçando a idéia que os “Encontros” podem representar um espaço de investigação da prática docente. A questão relativa ao tempo disponibilizado para realização dos experimentos em sala de aula foi levantada, visto a necessidade das aulas serem geminadas, para se adequarem ao tipo de prática de ensino desenvolvida, considerando que as escolas organizam, geralmente, o módulo hora/aula em horários diferenciados. O professor-formador finalizou sua participação distribuindo para os colegas disquetes contendo diferentes e diversificadas atividades montadas por ele, que se referenciaram em pesquisas na *internet* e em livros. Um lanche marcou o término do encontro, porém as discussões e trocas de experiências foram mantidas entre os professores, mesmo nesse tempo/espaço, não propriamente, escolares¹¹⁵.

A observação desse Encontro foi importante, porque permitiu constatar como se processam o atendimento e o relacionamento entre o professor-formador e os professores participantes. Também, possibilitou a compreensão de como os Encontros “De Professor para Professor” contribuem para o desenvolvimento profissional, que é uma necessidade permanente. Nesse Encontro, ficou claro ser preciso uma maior atenção aos saberes docentes, principalmente, aos saberes da experiência que decorrem das iniciativas nascidas na e pela prática cotidiana. Foi possível perceber, também, que os professores têm se perguntado sobre o quê fazer, fazendo, experienciando e trocando informações com colegas, a fim de subsidiar uma prática docente mais inovadora.

Tardiff (2002) afirma que:

¹¹⁵ Faz-se necessário destacar que nos meses de setembro e outubro de 2007 foram realizados, em dias e datas alternadas, outros encontros específicos para professores das disciplinas de Química, Física, Biologia e Ciências. A Superintendência enviou às escolas de Ensino Médio da Jurisdição, uma correspondência solicitando a presença de um professor de cada uma das disciplinas mencionadas para participarem do Encontro por ela denominado como sendo “De Professor para Professor”. O docente que participasse deveria, posteriormente, como agente multiplicador, expor as temáticas discutidas para os colegas de sua escola, durante as reuniões pedagógicas. Reitera-se que, nesses encontros, não foram convidados todos de docentes da Jurisdição, das já mencionadas disciplinas. Este fato, conseqüentemente, fez com que, no entendimento desta pesquisadora, esses Encontros não se caracterizam como sendo do Projeto “De Professor para Professor”.

[...] em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o pólo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. (TARDIFF, 2002, p.118).

Esse teórico, como já mencionado no Capítulo 5 desta pesquisa, defende a idéia de que o “saber dos professores é um saber social” (TARDIFF, 2003, p.12), primeiro, porque é compartilhado entre professores, que têm uma mesma formação (licenciatura), atuam, muitas vezes, no mesmo nível/modalidade de ensino, são vinculados a uma mesma escola e estão sujeitos a um mesmo tipo de regulação de seu trabalho (Diretrizes e Parâmetros Curriculares, Normas do Estabelecimento de Ensino, Avaliação de Desempenho, dentre outros). Segundo, porque a posse e utilização dos saberes docentes estão intimamente associadas a “um sistema que vem garantir sua legitimidade e orientar sua definição e utilização” (TARDIFF, 2003, p.12), ou seja, os professores dependem de outras instâncias que definem aquilo que eles devem dominar, tanto para ensinar, quanto para saber ensinar.

Terceiro, o saber é social, porque o objeto do trabalho docente se constitui como seres humanos, o que exige uma interação entre professor e turma de alunos. Esta interação humana é que irá desencadear o processo de ensinar e aprender. Quarto, porque as denominadas Ciências da Educação são construções sociais e históricas, sendo influenciadas por poderes/contrapoderes, como explica Tardiff (2003):

[...] a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (TARDIFF, 2003, p.14).

Quinto, “esse saber é social, porque é adquirido no contexto de uma socialização profissional, ao qual é incorporado, modificado e adaptado em função dos momentos e das fases da carreira [...]”. Essas fases podem se traduzir no tempo de experiência do professor, no qual ele constrói seu saber da experiência, vivenciando a prática docente (TARDIFF, 2003, p.14).

Assim, Tardiff (2003) considera que a prática docente é um espaço de

produção de saberes/conhecimentos. Essa concepção contrapõe-se à tradicional, que continua dominando, geralmente, o campo da formação de professores, na qual o “saber está somente ao lado da teoria, enquanto a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber [...]”, e que, “o saber é produzido fora da prática [...] e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação.” (TARDIFF, 2002, p.119).

Pode-se perceber que os professores-formadores e os professores participantes dos encontros do Projeto “De Professor para Professor” procuram utilizar sua própria prática como objeto de investigação, ao buscar respostas para algumas questões: Como agir? Como atuar nesse novo contexto escolar que se apresenta? Como trabalhar com um currículo extenso, denominado de “básico”? Como promover o ensino com alunos que apresentam defasagem de aprendizagem? Como implementar mudanças na organização escolar, na gestão da sala de aula, inovando o currículo, se a equipe gestora não apóia? São respostas a questionamentos como esses, dentre outros, que o professor do Ensino Médio levanta durante os Encontros e são sugestões de respostas ou a completa ausência delas que ele encontra. Entretanto, ao não obter respostas ele encontra “eco de sua voz” nos colegas, gerando um sentimento de “pertença” à classe docente.

Segundo Tardiff (2002),

Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros, como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar nosso ofício comum. (TARDIFF, 2002, p.128).

É, nesse sentido, que se defende, neste trabalho, a idéia de que a “socialização profissional”, a troca de experiências se constitui como uma formação em serviço, na qual a idéia de pesquisa encontra-se vinculada à essa formação, a partir do momento em que o saber prático é trabalhado como objeto de investigação e de aprendizagem.

6.3 Dados Coletados pelas Entrevistas: Análise das Categorias Identificadas

Na análise dos depoimentos dos professores foram identificadas as seguintes Categorias: Importância da Formação Continuada; Relação com o Saber; Profissionalização Docente e Estratégias utilizadas para buscar de Soluções, frente aos Problemas da Prática Cotidiana.

6.3.1 Importância da Formação Continuada

6.3.1.1 Motivos Apresentados pelos Professores para participarem de Encontros de Formação Continuada

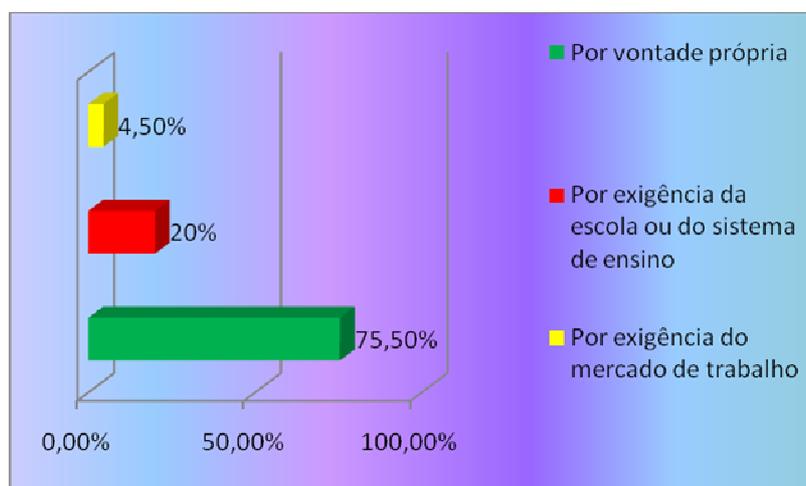


Gráfico 6- Motivos que levou o Professor do Ensino Médio à Participação nos Encontros do Projeto "De Professor para Professor"/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Fonte: Dados da pesquisa

Os docentes participaram dos Encontros do Projeto "De Professor para Professor" por vontade própria, como demonstra o gráfico 6, o que evidencia a busca pela formação continuada por parte dos professores do Ensino Médio da Jurisdição da SRE de Muriaé, por motivos que englobam, desde a necessidade da troca de saberes da formação profissional, curriculares e/ou da experiência, até o diálogo acerca das dúvidas e angústias que interferem na prática da profissão

docente. Este dado pode ser constatado pelas falas de professores entrevistados, quando indagados sobre os motivos que os levaram a realizar uma formação contínua:

“[...] estar sempre em contato com outros professores, discutir as idéias que foram apresentadas, saber como está o andamento em outras salas de aula de outras escolas, [...]” (TERESA OLIVA, professora - Entrevista concedida em 3/9/07).

“[...] trocar idéias, aperfeiçoar, né?! A oportunidade de encontrar com novos profissionais, esperando novas notícias, novos entendimentos”. (FILOMENA, professora - Entrevista concedida em 10/9/07).

[...] aprender com colegas. Esse é um movimento muito rico em que cada um tem a possibilidade de ouvir a gente como catalisador e motivador do encontro (*o entrevistado atuou, também, como professor-formador*) [...] e, realmente, é um momento rico por causa disso, da troca de experiência. (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/9/07).

[...] porque eu gostei, e gostei tanto que mesmo uma única vez que eu não podia ir, eu fui assim mesmo, mesmo doente eu fui! [...]. Eu busco o que eu buscava como aluna. É querer saber, é gostar, é querer criar, é querer despertar o interesse, a curiosidade. (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/9/07).

É possível perceber pela fala desses sujeitos que eles buscaram, na formação continuada, uma discussão acerca dos saberes, principalmente, dos saberes da experiência, originários da prática cotidiana, mas, objetivando, também, compartilhar suas angústias com seus colegas, atestando o que Tardiff (2003, p. 87) coloca, quando afirma, “uma segunda fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas [...]”.

Um segundo grupo de professores enfatizou que buscava:

[...] aperfeiçoamento, aprimoramento no meu conteúdo, trocar idéias com colegas de trabalho, [...] a prática do conteúdo teórico e os saberes pedagógicos também. Porque envolve relacionamento com o aluno. Se você for mudar o seu jeito de dar aula, de fazer uma experiência, você tem que saber expor aquilo ali. Como você vai expor aquela experiência, já que você está mudando a sua metodologia? Como você vai interagir os grupos? (JÚLIA, professora – Entrevista concedida em 30/8/07).

[...] me especializar mais na prática pedagógica, trocar experiências com outros professores e dispor mais da minha prática que eu estava reunindo à teoria. Eu busco uma metodologia de ensino, a prática em si e o desenvolvimento de algumas habilidades que eu esteja tendo alguma dificuldade. (MARCELO, professor – Entrevista concedida em 9/9/07).

[...] num primeiro momento enriquecimento em todos os sentidos: estar com

o colega de área, saber das ansiedades, estar em sintonia com o outro, assim... no sentido de ir trocando o que se está trabalhando, fazendo e como se está fazendo. [...] Eu busco melhorar para o meu aluno. Isso é fundamental. Estar mais consciente, estar mais feliz, [...] (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 1/9/07).

“O que eu busco? Aprender e aprender cada vez mais! [...] a troca de experiência, aprofundar mais meu conhecimento teórico e prático e aprofundar mais, também, o conhecimento de áreas afins”. [...] (XIN, professor - Entrevista concedida em 29/8/07).

Estou sempre buscando melhorias da minha didática, porque eu achei que a minha formação na Universidade Federal era muito voltada para o científico e bacharelado, [...] com relação a fazer as matérias pedagógicas, ninguém gostava [...]. E a maioria de nós voltou para a cidade pequena, como eu, e começou a atuar como docente [...] comecei a lidar com material humano e para mim era muito difícil, eu tive muita dificuldade até me adaptar a ser professora [...]. Isso foi uma construção muito lenta, muito difícil. Porque ser professora é ensinar, e ensinar é que é difícil! (CRAU, Professora - Entrevista concedida em 4/9/07).

“Eu busco completar a idéia de que vale a pena saber [...]”. (ODILAR, professor - Entrevista concedida em 10/9/07).

Esse grupo de docentes, assim como o primeiro, manifestou a relevância dos saberes da experiência, porém, também, chamaram a atenção para os saberes teóricos, ou seja, para os saberes disciplinares, os saberes pedagógicos e os saberes curriculares, reafirmando a existência de inúmeras articulações na prática docente que exigem do professor uma capacidade de investir, de mobilizar e de integrar os saberes docentes, como condição primordial para o exercício de sua profissão. (TARDIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

6.3.1.2 Importância dos Encontros para o Desenvolvimento Profissional dos Professores

Quando interpelados sobre a importância desses encontros para sua formação e para sua prática pedagógica, alguns professores enfatizaram, além da possibilidade de troca de saberes, a relevância que os encontros tiveram no início de

sua carreira docente, contribuindo para a sua prática de sala de aula:

[...] como eu, ainda, não era habilitado, estava me graduando, esses encontros me deram um impulso. Então, me ajudou com as dificuldades que eu tinha, na época, [...] Então, a troca de experiência com outros professores são importantes [...]. Os professores se preocupavam muito com a troca de experiência e, eu acho que foi isso que me encantou mais, porque eles se preocupavam com a dificuldade de um professor de uma determinada escola e, todos ali, procuraram ajudar aquele professor e, automaticamente, os outros ganhavam também, porque ali muitos se continham em perguntar e falar em quê tinham dificuldade, por vergonha, timidez... sei lá! [...]. Teve uma importância muito grande, inclusive na minha formação inicial, porque eu precisava desses conhecimentos pra eu dar as minhas aulas e teve, também, um processo de “melhoramento” na minha didática, que eu até então não tinha. (MARCELO, professor - entrevista concedida em 9/9/07).

No início da minha formação eu não tinha a bagagem que eu tenho hoje. Na verdade eu tinha pouca bagagem pedagógica, então me ensinou muito. Depois as coisas foram muito mais fáceis de acrescentar. [...] Mas veja... eu acho que a troca de experiência é sempre boa, mas o curso não pode se perder em troca de experiência. [...] (*para chamar a atenção sobre a importância dos outros saberes*). [...] A riqueza da formação continuada é justamente não cair no comodismo, achar que já aprendeu tudo, e que a gente vale pelo que tem. E o trabalho da formação continuada tem um aspecto positivo que é o de nos incomodar, de saber que cada dia eu posso colocar algo em minha vida enquanto professor. (CRAU, professora - Entrevista concedida em 4/9/07)

[...] porque possibilitaram ver o outro lado da minha disciplina, porque eu era bem menos experiente, e o professor do curso, professor de escola estadual, como eu, já tinha muita experiência e até em Universidade Federal. Então, ele passou um outro lado que a gente não conhecia, que era mais da prática. Sabia que existia, mas era meio travado (*sic*), ficava naquela coisa de livro, porque a nossa formação na faculdade, a gente viu muito pouca prática. (*sic*) [...] Não adianta só trocar experiência, tem que saber o que está dando certo. Mas a importância maior é aprofundar meus conhecimentos e trocar experiências, conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos (JÚLIA, professora - Entrevista concedida em 30/8/07).

Segundo Tardiff (1991), as relações entre os professores que se encontram no início de carreira e os professores mais experientes representam uma das condições que permitem objetivar os saberes experienciais, pois os docentes são levados a tomarem “consciência de seus próprios saberes da experiência, à medida que devem transmiti-los, seja para si mesmo, seja para seus colegas.” (TARDIFF, LESSARD; LAHAYE, 1991, 230).

Os demais professores entrevistados salientaram a importância dos Encontros do Projeto “De Professor para Professor” por propiciarem a troca de saberes, e por estimularem a mudança e a aprendizagem de novos conhecimentos e de valores humanos.

Olha só! Só de você ter contato com pessoas que fazem a mesma coisa que você de formas diferentes, porque ninguém é igual, já é proveito, você já aprende e ensina, [...]. A coisa mais importante: a troca de experiência. (XIN, professor - Entrevista concedida em 29/8/07).

[...] E então você começa a valorizar uma série de posturas e mudar a sua história dia após dia. [...] Nos encontros eram discutidos conhecimentos e habilidades teóricas e práticas, mas também atitudes e valores. [...] (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 1/9/07).

[...] Então, ali a gente discutia o conteúdo, trocava experiência, até mesmo sobre as dificuldades que a gente tinha de fazer o aluno aprender. [...] E, aqueles que têm um pouco mais de dificuldade, na troca de experiência, você encontra meios de melhorar o ensino e a aprendizagem desses alunos. Você tem tempo para parar e pensar e trocar (*sic*) com outro: “o que está acontecendo que aquele aluno não aprende?”. Importante até para o domínio da sala, domínio do conteúdo, para ganhar experiência. (GILZA, professora – Entrevista concedida em 4/10/07).

A professora Rosilene destacou a importância dos Encontros como sendo um momento para dividir dúvidas, angústias e ansiedades trazidas pelas dificuldades enfrentadas na sala de aula.

[...] foi esclarecendo um pouco de todos meus problemas, das minhas dúvidas, angústias, das minhas ansiedades, de tudo aquilo que eu enfrentava em sala de aula que eu gostaria que fosse de outra forma [...] a experiência de outros profissionais, de outras pessoas, dentro da mesma área, o que ele vivenciava, o que outros colegas vivenciavam. Então, [...] os encontros traziam a experiência de outros profissionais, de outras pessoas, dentro da mesma área [...]. Com os encontros eu me tornei mais tranqüila, me deu mais segurança por saber que o mesmo problema, vivenciado por mim, é vivenciado por outros professores [...]. A gente tem uma curiosidade, uma necessidade de saber como vivem as outras escolas estaduais que fazem parte da mesma Jurisdição. [...] pra troca de experiência, de conhecimentos. (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/9/07).

Nóvoa (1997, p. 38) ao falar das práticas de formação afirma que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico [...] passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.” Por isso, os Encontros do Projeto se tornaram importantes para eles, pois passaram a caracterizar o momento em que eles podem estabelecer troca de saberes experienciais, e um espaço para debater conhecimentos teóricos envolvendo os saberes pedagógicos e os saberes curriculares. Segundo Tardiff, Lessard e Lahaye (1991), o professor “na impossibilidade de controlar os saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional, produz ou tenta produzir

saberes, através dos quais compreende e domina sua prática.” (TARDIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 227)

6.3.1.3 Encontros do Projeto “De Professor para Professor” como “Espaço” de Formação

Quando interrogados sobre o valor dos Encontros limitados à escola *versus* os Encontros envolvendo todos os docentes da Jurisdição de Ensino da SRE de Muriaé, os professores valorizaram os Encontros do Projeto “De Professor para Professor” como um espaço de construção de saberes, mais intenso e rico do que os realizados na esfera escolar, por motivos diferentes, como demonstram as falas dos sujeitos:

A oportunidade de se ter um professor que trabalha em outra escola, não sendo da sua própria cidade, mas que pertença à mesma Jurisdição, é fundamental. [...] se dentro da escola ele é importante, com outras escolas ele se torna mais importante, porque são pessoas que, até então, nós não conhecíamos, são pessoas que nós trocaremos conhecimento [...]. Isso te acrescenta muito como professora, aumenta o espaço de compartilhamento [...] (TERESA OLIVA, professora - Entrevista concedida em 3/9/07).

“[...] tenho certeza que não, porque com os professores da minha escola eu convivo diariamente [...]. Com outros da mesma área a gente teria mais experiência para trocar”. (MARCELO, professor - entrevista concedida em 9/9/07).

Não teria nada de novo! Entendeu? Ficaria a mesma coisa. O outro, o “lá fora” (*referindo-se aos colegas de outras escolas da Jurisdição e a professores universitários convidados, como era os encontros antes de 1999*) é diferente do daqui da escola, então trazer de fora informações e experiências, renova e transforma. (FILOMENA, professora - Entrevista concedida em 10/9/07).

[...] tem que ter esses encontros maiores, porque limitado somente a escola não teria o mesmo valor que os encontros de todos os professores da Jurisdição. O valor do encontro é, exatamente, a experiência de cada um e a possibilidade de estar ali trocando essa experiência com pessoas, não só de escolas estaduais diferentes, mas de municípios diferentes [...] são eles que nos trazem informações, coisas produtivas pra você dentro da sua sala, e um conhecimento de tudo que está acontecendo ao redor, em outras escolas. (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/9/07).

Não! Porque nós estaríamos formando um grupinho, uma Igreja, um templo

de grandes monges tibetanos e esses monges estariam enclausurados no saber e na experiência que receberam [...]. Eu acho que é muito importante que tenhamos colegas da própria Jurisdição trabalhando juntos. Olha... [...] o professor universitário tem o seu valor, mas hoje eu vejo que é muito importante aquela experiência que a pessoa vivenciou, aquela travessia no deserto que a pessoa acumulou ao longo de anos [...] (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/9/07).

Outros professores evidenciaram a relevância da interação produzida pelos Encontros do Projeto, na busca de solução para problemas da prática docente, conforme os depoimentos a seguir:

[...] a interação produzida nesses encontros regionais eram muito múltiplas e se fossem só seccionais em cada escola, isso seria pobre demais, menos eficiente, enriquecedor. E pior, menos motivador, porque, o próprio dia-a-dia, mostra para nós a importância da prática de cada um [...]. (ODILAR, professor - Entrevista concedida em 10/9/07).

“[...] cada escola tem uma realidade, e se as realidades são diferentes, os problemas são diferentes e as soluções são diferentes. Aí é que fecha o ciclo: “De professor para Professor”, [...]”. (XIN, professor - Entrevista concedida em 29/8/07).

[...] a minha escola não tem como me oferecer nada! Na verdade eu voltei para trabalhar (*após licença remunerada para curso*) e encontrei as mesmas condições de trabalho. Tudo bem! Mas que eu tenha alguma vivência diferenciada, [...]. Então, a minha escola não me oferecerá troca de experiência igual eu tenho em um encontro com meus colegas de Jurisdição. (CRAU, Professora - Entrevista concedida em 4/9/07).

E, por fim, os demais professores salientaram que os Encontros se caracterizaram como um espaço de enriquecimento da aprendizagem e de promoção da convivência entre colegas:

[...] Não deixa de ter importância, lógico, a gente se reunir na nossa própria escola [...]. Mas, um encontro com o pessoal todo da Jurisdição é muito mais importante, porque, assim como os alunos são avaliados em Minas Gerais, como um todo (*referindo-se às avaliações do SAEB/PROEB e SIMAVE*), do mesmo jeito um encontro com todos professores da Jurisdição é muito mais enriquecedor para nossa aprendizagem (sic). [...] Então, ter na escola, mas não só nela. Tem que ter no todo (sic). (GILZA, professora - Entrevista concedida em 4/10/07).

Não teriam o mesmo valor, porque nós estaremos falando com outras pessoas de um outro grupo [...]. Então, o “grupão” (*referindo-se ao encontro com colegas da mesma disciplina ou da mesma área de Conhecimento*) em nível de Superintendência tem muito valor, [...] até para a gente aprender a respeitar a postura do outro, a conhecer o outro e a trocar idéias com eles no sentido de enriquecer, [...] (MARIA CARMEN, professora - Entrevista

concedida em 1/9/07).

[...] nada se compara com o aproveitamento que você tem quando você tem encontros com colegas de uma Jurisdição, envolvendo vários professores contra três de uma escola. Para o aproveitamento da troca e mesmo para a aprendizagem de um tema, (*referindo-se aos saberes disciplinares e curriculares*) quanto mais pessoas melhor, porque cada um tem uma dificuldade e aí a gente vai encontrando soluções. Então um fala uma coisa, o outro fala, você vai “emendando” uma coisa com a outra e vai lhe ajudando, vai lhe esclarecendo... [...] (JÚLIA, professora - Entrevista concedida em 30/8/07).

Essas assertivas dos professores reafirmaram, mas, também, parecem refutar a posição de alguns dos referenciais teóricos adotados, como NÓVOA, 1997; DEMAILLY, 1997; GARCIA, 1999; TARDIFF, 2003, que argumentam a favor da idéia de que a escola representa o espaço ideal¹¹⁶ (grifo nosso) para a formação continuada de seus docentes. Os professores entrevistados reafirmaram essa posição por enfatizarem a importância da escola e das suas reuniões “pedagógicas” como espaços de formação. Porém, segundo os professores, as reuniões que deveriam ser para estudo de temáticas referentes à prática cotidiana da profissão, acabam se tornando “espaço” para tratar de temas burocráticos, como, geralmente, têm acontecido em quase todas as escolas públicas de Ensino Médio da Jurisdição, conforme corrobora o depoimento abaixo:

“[...] reuniões pedagógicas tratam de assuntos referentes a assuntos burocráticos da escola [...].(ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/09/07)”.

A afirmativa dos teóricos pode ser considerada como refutada, quando os professores validam os Encontros do Projeto “De Professor para Professor”, e não a escola como um “espaço Ideal” de construção de saberes, pois englobam um maior contingente, com um tempo maior e um ritmo mais apropriado às discussões acerca, principalmente, dos saberes da experiência.

Nóvoa (1997, p. 26) defende a criação de redes de formação partilhada, pois para esse teórico a troca de experiências e de saberes possibilita criar espaços de formação, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, ao mesmo tempo, o papel de professor-formador e de professor participante. Essa rede de relações de formação compartilhada torna-se maior e mais intensa, segundo os professores

¹¹⁶ Cabe destacar que os teóricos referenciados neste trabalho defendem a posição de que todo espaço que possibilite a troca de saberes entre professores constitui-se em um espaço de formação, contudo esses mesmos teóricos salientam ser a escola o espaço ideal.

entrevistados, reitera-se, a partir do agrupamento de um conjunto de professores de escolas públicas, num primeiro momento, por área e, posteriormente, com todas as áreas de conhecimento.

Nesse sentido, os Encontros do Projeto “De Professor para Professor” podem ser reconhecidos como “modo de socialização que comporta uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer”, no caso, caracterizando-se, segundo Demailly (1997) em um modelo de formação interativa reflexiva, pois abarca as “iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho.” (DEMAILLY, 1997, p.144).

6.3.1.4 Carga Horária e Periodicidade dos Encontros “De Professor para Professor”

Os professores ao serem interrogados sobre como deveria ser a carga horária destinada ao Encontro e às atividades desenvolvidas, um grupo de professores afirmaram que deveriam ocorrer Encontros quinzenais, mensais, bimestrais ou trimestrais:

“Oito horas, quinzenalmente, se existisse disponibilidade para esse tempo, seria ótimo!” (FILOMENA, professora - Entrevista concedida em 10/9/07).

[...] se eles fossem mensais, se esses projetos fizessem parte realmente do calendário. [...] se não mensais, pelo menos bimestrais, porque essa necessidade a gente observa: que é interessante para o professor e o resultado melhor vai ser para os alunos (*sic*). (TERESA OLIVA, professora - Entrevista concedida em 3/9/07).

“[...] Eu entendo que, assim como existe um horário semanal obrigatório no módulo dois, deveria existir para esses encontros bimestralmente [...]” (ODILAR, professor - Entrevista concedida em 10/9/07).

“[...] se nós trabalhamos na escola por trimestre, ou então, que ele fosse por trimestre, ou que fosse realizado com mais frequência”. (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/9/07).

“[...] teria que ser da Jurisdição toda, para envolver todos os professores, sem a preocupação com esse tempo que está parando, de um dia, quatro vezes no ano,

oito horas no dia”. (GILZA, professora - Entrevista concedida em 4/10/07).

Enquanto o primeiro grupo de professores defendeu a idéia da realização de Encontros “De Professor para Professor” periodicamente, com uma carga horária de 8 horas diárias, um segundo grupo argumentou em prol da idéia da realização de Encontros semestrais, porém com uma carga horária mais extensa, englobando uma semana de estudos, com oito horas diárias, conforme se pode constatar pela fala dos sujeitos:

Vamos fazer uma semana escolar. Acredito que encontros de 40 horas, duas vezes por ano, com estrutura física adequada e material didático é o ideal. [...] Porque, acho que tem que ter de tudo que possa ajudar o professor a crescer profissional e, mesmo, pessoalmente. (CRAU, Professora - Entrevista concedida em 4/9/07).

“[...] A periodicidade deveria ser, pelo menos, semestral e com duração de uma semana”. (XIN, professor - Entrevista concedida em 29/8/07).

Acho que deveria ter um tempo maior e de preferência no período de julho ou, mesmo, em janeiro e que, o professor, pudesse até ser remunerado para isso. Mas que ele tivesse mais tempo para poder se aprofundar e construir mais coisa com isso aí.[...] Eu acho que uma capacitação de 40 horas é muito pouco, teria que ser no mínimo umas 120 horas, durante o ano. Três encontros anuais, [...] (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/9/07).

Percebe-se que as afirmativas dos professores tendem a estimular uma formação continuada, baseada em situações concretas e na busca por solução para problemas enfrentados na prática cotidiana da sala de aula, buscando assegurar a construção dos saberes, característicos do trabalho docente.

6.3.1.5 Avaliação do Acompanhamento dos Encontros

Na visão geral dos professores, os Encontros do Projeto “De Professor para Professor” devem possuir um acompanhamento e uma avaliação, através dos quais:

[...] os colegas se reuniram, traçariam uma estratégia de trabalho e fariam uma tentativa de implantar isso. Voltariam depois, [...] acrescentariam alguma coisa, cortaria o que fosse necessário e, no restante do período do ano, se trabalharia com essa segunda fase. E, no final do ano, se

consolidaria esse trabalho. [...] um trabalho coordenado pela Superintendência, com um grupo de apoio técnico, com esse compromisso de estar sempre lembrando: “em que estágio nós estamos?”, “como é que está sendo repassado para frente?” [...] Que nos encontros tivéssemos, também, a presença de professores universitários, pessoas de uma linha de pesquisa na área de educação que estivesse em pólos mais avançados do que o nosso. Mas, acredito que é, principalmente, ao lado desses colegas de escola, de Jurisdição, que estarão sempre trazendo a sua própria pesquisa, é que estaremos sendo motivados pelo encontro a desenvolver a nossa prática. (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/9/07).

“As pessoas viriam, ficariam na Faculdade... Que a Faculdade nos permitisse usar do seu espaço, do seu laboratório”. (CRAU - Entrevista concedida em 4/9/07).

“[...] Deveria acontecer sempre novos encontros para a gente falar das respostas, como foi. [...] Mudava o pensar e o proceder, não é?! [...]” (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 1/9/07).

[...] procurar promover encontros com pessoal de outras regiões, porque, muitas vezes, [...]. A nossa realidade é outra. Podemos, num primeiro momento, nos reunir por disciplina e, no mesmo dia, num segundo momento, [...] por áreas afins e, num terceiro, [...] uma integração entre todas as áreas. (XIN, professor – Entrevista concedida em 29/8/07).

Constatou-se que, para alguns professores, além da troca de experiência ser um fator preponderante para a realização de uma formação continuada, também se torna fundamental para a aquisição de conhecimentos específicos de sua disciplina. Esse fato pode contribuir de forma decisiva para que o docente encontre e se aproprie do seu próprio percurso de formação, contribuição necessária para a valorização da profissão. Cabe ressaltar que, não se trata de uma apologia à prática desvinculada dos conhecimentos teórico-científicos, mas uma prática que tem por base a teoria e que se constrói a partir das respostas dadas às exigências postas pela complexidade do real, articulando, para isso, as diversas áreas do conhecimento (TARDIFF, 2002).

6.3.1.6 Participação ou Não em Programas de Formação Continuada Promovidos pela SEE/MG

Esse item, apesar de não estar diretamente relacionado ao objeto desta

pesquisa, foi incluído nessa categoria por demonstrar, com maior clareza a centralização das Políticas Educacionais mineiras no Ensino Fundamental em detrimento ao Ensino Médio. Os professores do Ensino Médio que tiveram, durante a década de 90, cursos de formação continuada ofertados foram aqueles que possuem a titulação nas áreas das Ciências Biológicas e das Ciências Exatas.

Considerou-se importante salientar este aspecto, também, como forma de evidenciar a necessidade, detectada pela SRE de Muriaé, de implementar um Projeto próprio de Formação Continuada para os Docentes de sua Jurisdição.

Assim, ao responderem à questão sobre a participação ou não em Programas de Formação Continuada promovidos pela SEE, um grupo de docentes revelaram que:

Somente quando teve a oportunidade da bolsa de Pós-Graduação, (*lato sensu*), foi no Governo do Eduardo Azeredo, do curso de especialização. Agora... fora isso, eu não me recordo. (TERESA OLIVA, professora - Entrevista concedida em 3/9/07).

Eu gostei muito do PROCIÊNCIAS. [...] abordou assuntos dentro da biologia de uma forma, não vou dizer "inter", mas multidisciplinar. E o curso foi muito positivo, tinha muita prática, muita atividade pra você trabalhar de formas diferentes e foram professores de vários lugares, tinha colegas de toda região, mas foi só para os professores de física, química, biologia e matemática. Tinha, também, aquele em que se ia lá para Belo Horizonte, em Ibité, o PROMÉDIO, a gente ficava por lá durante um tempo. Teve, também, o PROCAP, mas esse era só pra professor do Fundamental. Depois dele, só aquela Pós em Juiz de Fora, na UFJF, também, no Governo Azeredo, mas que atendeu a um número mínimo de professores. (CRAU, Professora - Entrevista concedida em 4/9/07).

Tivemos o PROCIÊNCIAS, em 1.999 ou 1.998, salvo engano, e mais nada. Eu era designado! [...] E o que o diferenciou foi, justamente, a parceria com as outras empresas. Lá nós tivemos professores da região como um todo e, além disso, nós visitamos pequenas indústrias, alambiques, ah, foi serviço de campo. Nós fomos pro campo vivenciar o que nós estávamos trabalhando em sala de aula. É a teoria na prática. E o mais incrível foi que nós conhecemos uma pessoa analfabeta que nos deu uma aula de química dentro de um laboratório de fabricação de cachaça, sem conhecimento nenhum de química. [...] (XIN, professor - Entrevista concedida em 20/8/07).

Em nível de Ensino Médio, o PROCIÊNCIAS, que foi a melhor tentativa. [...] Tivemos, também o PROMÉDIO, num primeiro momento, em que nós fomos a Ibité, fomos como alunos para ter toda uma orientação técnica e metodológica. [...] (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/9/07).

Contudo, outro grupo afirmou nunca ter participado, ou lhe ter sido comunicada a oportunidade de estar freqüentando um curso de formação

continuada, ofertado pela SEE:

“Olha, eu não posso dizer que não aconteceu, só que eu nunca tomei conhecimento, não fiz e nem fui convidado para conhecer”. (ODILAR, professor - Entrevista concedida em 10/9/07).

“Eu não participei. Que eu me lembre [...]” (GILZA, professora - Entrevista concedida em 4/10/07).

“Não que eu tenha participado, toda a formação contínua que me foi possibilitada foi em função dessas realizadas pela Superintendência Regional de Muriaé”. (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 1/9/07).

Que eu tenha sido comunicada, nenhum. Porque mesmo qualquer curso, encontro, que chega na escola (*sic*), pode ser até através de panfleto, no mesmo instante é passado aos professores, para que, aqueles que se interessarem possam fazer. Por isso eu posso afirmar, que com relação a minha disciplina, não existiu. (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/9/07).

“Não. Nunca nem fui informado que existisse”. (MARCELO, professor - entrevista concedida em 9/9/07).

Observa-se que os professores que responderam ter realizado algum curso de formação continuada ofertado pela SEE, em sua maioria, são, reitera-se, professores das áreas de Ciências Exatas ou Ciências Biológicas. Esse privilegiamento da oferta de cursos de formação continuada para essas áreas permite retomar o estabelecido pela meta 17, presente no Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê “Estabelecer, em um ano, programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática” (BRASIL, 2001), o que pode justificar o empenho da SEE em promover cursos de Formação continuada, nas áreas já especificadas.

Por outro lado, provoca uma reflexão ao associar a meta ao Relatório produzido pela Comissão Especial, instituída para estudar medidas que visem a superação do déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), elaborado em maio de 2007, e denominado de “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais”. Este documento legal que aponta “para uma necessidade de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas Física, Química, Matemática e Biologia”, acarretando, segundo a

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)¹¹⁷, o risco do Brasil “ficar sem professores de Ensino Médio na Rede Pública, na próxima década.” (BRASIL, 2001).

Esse fato exige constatar, por um lado, que os cursos de licenciaturas no Brasil vêm, segundo dados do INEP presentes no referido documento, sofrendo uma queda quantitativa no número de alunos devido, dentre outros fatores, ao desestímulo pela carreira docente e pela dificuldade de assegurar a permanência dos alunos, mesmo nas Universidades Públicas. E, por outro lado, corrobora com a idéia e que os docentes necessitam de um espaço de Formação Continuada e em Serviço em que possam ter reconhecido sua condição de produtores de saberes.

6.3.1.7 Encontros de Professores da Jurisdição de Muriaé, antes de 1999: A Fala de uma Gestora

Sobre as necessidades detectadas que levaram à elaboração de um Programa de Formação Continuada para os Professores da Jurisdição de Muriaé, a professora/gestora Fite, Diretora II da SRE de Muriaé (1991-1998), depôs que:

[...] o centro de nosso trabalho tinha que ser a melhoria da qualidade do ensino, que sempre foi, mas nunca de verdade, porque o discurso estava dissociado da prática, [...] definimos o nosso foco no pedagógico, [...] tomamos uma consciência absoluta de que a gente tinha que intervir na sala de aula, porque tínhamos que ajudar o professor a fazer o menino aprender [...] achávamos que só os programas e projetos que a própria Secretaria nos enviava não eram suficientes. [...] Nós vimos que tínhamos que investir na formação continuada dos professores [...]. E aí nós tivemos essa idéia de formar essa equipe (*referindo-se à uma equipe multidisciplinar formada para coordenar projetos da SEE e da própria SRE*) dentro da Superintendência. E a gente lutou muito para ter pessoas de diversos conteúdos, porque nós não tínhamos [...] (FITE, gestora - Entrevista concedida em 08/9/07).

Observa-se que a preocupação que levou à implementação dos Encontros específicos de Formação Continuada para os Professores da Jurisdição teve como foco a construção do saber pedagógico, numa alusão às dificuldades na prática

¹¹⁷ A afirmação feita pela CNTE baseou-se na pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE), realizada no início de 2005.

pedagógica.

Sobre o processo de separação entre a concepção dos conhecimentos e sua concretização pedagógica, Nóvoa (1997), afirma tratar-se de “um fenómeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho do professor” (NÓVOA, 1997, p. 24). Essa assertiva teórico-científica pode ser comprovada pela fala da professora/gestora entrevistada, acerca dos diversos aspectos que envolvem a implementação e implantação de programas de formação continuada.

Assim, ao ser questionada sobre a concepção dos cursos, a elaboração dos textos e materiais utilizados, a carga horária e o fomento, destinados à formação continuada de professores, durante a década de 90, a professora/gestora Fite, declarou:

Era a equipe (referindo-se aos encontros de professores da Jurisdição de Muriaé, antes de 1999). E para fazer isso ela (a equipe) perguntava aos professores. Porque a equipe ia à escola [...] obrigatoriamente [...] se observava a necessidade dos professores em sala de aula e, no princípio, os próprios Técnicos é que definiam que tipo de conteúdo que ia ser trabalhado, quem que íamos chamar quando não tinha os próprios professores daqui [...] cada equipe ficava responsável por um grupo de professores, uma loucura! Eles preparavam a pauta e discutiam comigo, e a gente via que professor que a gente ia chamar! Às vezes, a gente trazia professores de fora para uma palestra inicial. Às vezes, até eu mesma fazia! Os encontros ou os Técnicos é que estavam à frente, ou era um professor da Jurisdição que vinha desenvolvendo um bom trabalho ou nós trazíamos professor de universidade. Nós, naquele período, tivemos a ajuda de alguns professores daqui mesmo da região [...] (FITE, gestora - Entrevista concedida em 08/9/07).

Quando solicitada a esclarecer quem compunha essa “equipe”, a professora/gestora Fite explicitou que era:

[...] uma equipe multidisciplinar composta de pessoas licenciadas em pedagogia, letras, matemática, geografia, física, história, entre outras (referindo-se à equipe de TAE que trabalhou até março de 1999, na SRE de Muriaé). Enfim, a gente procurava ter professores de licenciatura plena para “pegar” os vários conteúdos e pedagogos também [...] (FITE, gestora - Entrevista concedida em 08/9/07).

Sobre a carga horária destinada aos Encontros, à periodicidade e às atividades desenvolvidas, a professora/gestora Fite respondeu que:

[...] tínhamos encontros bimestrais, [...] reunidos todos em uma mesma escola, durante um dia, para um trabalho de oito horas. Tivemos, também,

alguns encontros de quarenta horas, ou seja, que os professores se reuniam durante uma semana. E nunca a gente fazia curso para professores em que a Superintendência, através de todos os seus Técnicos de campo e Inspetores, não estivesse participando. [...] (FITE, gestora - Entrevista concedida em 08/9/07).

Acerca do fomento para a realização dos Encontros, a entrevistada relatou:

A Superintendência tem o que nós chamamos de PAR, [...] é um recurso que a Secretaria manda para a Superintendência, para a manutenção... e isso continua até hoje... [...] usava parte dele para auxiliar na infra-estrutura dos encontros como: papel, retro-projetor, xerox, lanche. Enfim, para as coisas que eram necessárias para o encontro acontecer. E tinha sempre o recurso que a gente podia usar para pagamento de professores, porque tinha uma tabela do estado, hoje essa tabela não existe mais! Então, a gente usava o recurso da própria Superintendência [...] (FITE, gestora - Entrevista concedida em 08/9/07).

E quando questionada acerca de quais Programas de Formação Continuada a SEE promoveu, no período de sua gestão na SRE de Muriaé, atestou a existência do:

[...] PROCIÊNCIAS, em Carangola, que foi um projeto muito importante e o PROMÉDIO, que, também, foi um programa muito importante. *(referindo-se aos programas de formação continuada para Professores promovidos pela SEE)* (FITE, gestora - Entrevista concedida em 08/9/07).

6.3.1.8 Programas de Formação Continuada: PROCIÊNCIAS, PROMÉDIO, PROCAD e PROCAP

Os professores e a gestora entrevistados referiram-se ao Programas de Formação Continuada PROCIÊNCIAS, PROMÉDIO, PROCAD e PROCAP, todos promovidos pela SEE. Sem desconsiderar que os dois últimos Programas estavam relacionados à capacitação de diretores e de professores do Ensino Fundamental, esta pesquisadora buscou coletar dados acerca da elaboração dos textos e materiais dos respectivos Programas, como forma de compreender os aspectos das políticas públicas educacionais voltados para a valorização, em especial, dos professores do Ensino Médio.

O professor Filocre, Secretário Adjunto no Governo Eduardo Azeredo (1995-1998), quando solicitado a dar esclarecimentos sobre o funcionamento dos

Programas de Formação Continuada, PROCIÊNCIAS e PROMÉDIO, no referido Governo, esclareceu, inicialmente, que o PROCIÊNCIAS:

[...] era um programa do Ministério da Educação com recursos do Governo Federal e encaminhados à Secretaria de Ciências e Tecnologia [...] que não se sentiu em condições de desenvolver o projeto, entrou em contato com a Secretaria de Educação. A Secretaria auxiliou na escolha das escolas e na logística para poder ajudar o desenvolvimento do programa. [...] foram feitas inscrições de Instituições de Ensino Superior de Minas, que puderam inscrever cursos a serem oferecidos aos professores das disciplinas de matemática, física, química e biologia [...]. Desses cursos inscritos foram selecionados um conjunto que foi colocado à disposição dos professores. [...] os professores se deslocavam nas férias, janeiro e julho, para vários pontos distintos, em função da instituição que estava oferecendo [...] era um catálogo de cursos, alguns cursos muito bons e outros não tão bons, alguns não se realizaram, inclusive, alguns chegaram nem a acontecer, dadas as dificuldades que as instituições tiveram ao longo do processo. [...] a concepção já veio do Governo Federal, orientações gerais [...]. O PROCIÊNCIAS era basicamente um curso destinado ao aprofundamento nos conteúdos, [...] A preocupação era mais com aprender cada uma das disciplinas, desconsiderando, por exemplo, a importância de uma discussão sobre o currículo. [...] Com isso, cada instituição produziu o seu material do jeito que achou que deveria produzir [...] não havia muito controle sobre isso. [...] Esse é o PROCIÊNCIAS, certo? [...] Desvinculado do plano da Secretaria de Educação. (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

Posteriormente, explicitou que o PROMÉDIO:

[...] não era só um programa de capacitação de professores, era um programa de reformulação e melhoria do Ensino Médio. O PROMÉDIO tinha essa finalidade: transformação do Ensino Médio, mudança de currículo, equipamento de escolas. [...] houve um amplo programa de melhoria das escolas e, evidentemente, de produção de um novo currículo. A discussão para uma proposta curricular foi feita durante o curso, [...] era um programa da própria Secretaria, concebido e desenvolvido dentro da Secretaria, sob a responsabilidade da Secretaria, para professores das áreas de geografia, inglês, biologia, matemática, português, física e química. [...] preocupava-se com o domínio de conteúdo, mas tinha, também, uma parte pedagógica e uma parte que era repensar o Sistema. [...] sobre qual seria o currículo de cada um dos conteúdos curriculares. [...] os professores cursistas, todo semestre, passavam uma semana em Belo Horizonte [...]. Eles ficavam hospedados na Fundação de Helena Antipoff, lá em Ibirité e, durante toda a semana, 40 horas semanais, eles tinham aquela programação da manhã e da tarde. Então, eles tinham 80 horas por ano [...]. O alojamento e alimentação eles já recebiam, a partir do momento que chegavam, mas havia, também, recurso para despesas de passagem, eles recebiam, também, diárias, que eram disponibilizadas durante o período letivo para o repasse aos demais colegas e, aí as escolas faziam a substituição do professor. (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

Por se tratar de um Programa específico da SEE, na Gestão Eduardo Azeredo, de Formação Continuada para Professores de algumas disciplinas do

Ensino Médio, o professor Filocre esclareceu, ainda, sobre o PROMÉDIO:

[...] foi um trabalho muito estreito que tem continuidade ao trabalho que já se fazia com o Fundamental há vários anos, [...] ele era um desdobramento de um programa PROFUNDAMENTAL, ainda no tempo do Governo Hélio Garcia, ele se desdobrou no PROMÉDIO que era um nível de ensino pouco atendido, impressionante como ele sempre foi pouco atendido. [...] a orientação era que os professores cursistas exercessem influência sobre seus colegas, sem necessariamente, serem multiplicadores. [...] (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

Quando interpelado acerca da instituição formadora, responsável pela concepção do curso, da elaboração dos textos e do material utilizado no desenvolvimento do PROMÉDIO, o entrevistado declarou:

[...] a universidade que trabalhava (*referindo-se à concepção do programa*) com o Ensino Fundamental era a equipe da CECIMG, Centro de Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Minas Gerais, ele é um órgão complementar da Faculdade de Educação (FAE). [...] material foi feito por essa equipe em entendimento com a equipe técnica da Secretaria. [...] Eram produzidos materiais específicos para isso, materiais didáticos por essa equipe da UFMG, materiais que os professores poderiam estar utilizando com os alunos deles. [...] (FILOCRE, gestora - Entrevista concedida em 23/10/07).

Verificou-se que nos Governos compreendidos no período de 1991/1998, foi privilegiada a lógica das organizações, no que tange à concepção, à elaboração dos textos e dos materiais usados pelos Cursos de Formação Continuada. Assim, constatou-se que foi utilizado o pressuposto ligado à “predileção pela lógica gerencial, em que um especialista é chamado a produzir conteúdos” (LÜDKE; BOING, 2004, p.1175). A esse respeito Tardiff (2002) propõe:

[...] que o trabalho dos professores de profissão seja considerado como espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação - um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes próprios de sua própria ação. (TARDIFF, 2002, p.119)

6.3.1.9 Continuidades e Descontinuidades dos Programas de Formação Continuada: A Fala de um Ex-Secretário de Educação

O professor Murílio Hingel, Secretário da Educação, na Gestão Itamar Franco (1999-2002), ao ser questionado sobre a concepção que embasou o Projeto Veredas; sobre os Programas de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental, para Diretores (PROCAP/PROCAD), e sobre os Programas de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio (PROCIÊNCIAS/PROMÉDIO), declarou:

[...] Bom... essa equipe não estava (*toda*) na Secretaria. Na SEE tinha uma equipe fixa, [...] Professora Glaura e Professora Maria Ubelina, um coordenador financeiro, Sérgio de Melo Filho, uma consultoria técnico-pedagógica, [...] professora Maria José Feres e uma equipe de apoio. [...] era uma equipe composta por 13 elementos, [...]. Agora todos os manuais, livros, vídeos, etc. foram preparados por pessoas selecionadas e contratadas para a elaboração destes materiais, ficando os direitos autorais com a SEE, que (*posteriormente*) os cedeu a UFMG. [...] A SEE, no atual Governo Aécio Neves [...] (*referindo-se a quem cedeu os direitos autorais do Projeto Veredas para a UFMG*) (*havia, também*) as instituições executoras e formadoras, AFOR, elas foram chamadas assim, agências de formação. (MURÍLIO HINGEL, gestor - Entrevista concedida em 26/12/07).

O PROCIÊNCIAS e o PROMÉDIO foram programas concebidos pelo governo anterior, porém totalmente reformulados, devido a preocupação de fazer chegar ao professor aquilo que era de sua necessidade e de dar a ele condições para melhorar o seu trabalho. [...] com uma visão mais prática das necessidades desses professores, pois as pessoas que ficaram à frente desses programas eram pessoas que conheciam essa realidade. Elas não estavam trabalhando apenas em gabinetes, portanto puderam preparar o material de acordo com a realidade dos professores. [...] eram cursos que estavam em andamento desde o governo anterior, sendo que a nós coube concluí-los. Sendo que os professores não eram professores efetivos, concursados. Portanto ao findar a primeira turma, nós não demos prosseguimento ao curso, porque era um tanto quanto estranho, o estado estar patrocinando cursos para formação de professores designados. [...] Eram também cursos que foram concebidos pela própria universidade, e não pela SEE. [...] (MURÍLIO HINGEL, gestor - Entrevista concedida em 26/12/07).

[...] e a criação de Centro de Referência do Professor no interior do estado, porque nós entendíamos que a idéia da formação continuada do professor era excelente para BH, (*referindo-se à capital mineira: Belo Horizonte*) [...] mas não atendia ao estado em si. Então, nós trabalhamos para criar outros seis Centros de Referência do Professor: Governador Valadares, Diamantina, Varginha, Juiz de Fora, Viçosa e Uberlândia. [...] tudo isso somado vai dar origem a uma política de formação inicial e continuada de professores, segundo um modelo que a SEE propôs e os órgãos executores colocaram em prática. (MURÍLIO HINGEL, gestor - Entrevista concedida em 26/12/07).

E, ainda, sobre o Projeto Veredas, o professor Murílio Hingel esclareceu:

Projeto Veredas [...] era bastante inovador, porque ele previa que o curso seria de nível superior: Formação Superior de Professores [...] era um Projeto para professores em exercício [...]. O estado é que iria organizar o curso e oferecê-lo às Instituições de Ensino Superior que quisessem participar [...] de acordo com o modelo concebido pelo estado e original em vários aspectos. Era original, porque a educação a distância, mas com um momento presencial para exatamente corrigir falhas e agregar os cursistas da melhor maneira possível. Era inovador, porque previa um eixo conteudístico. Isto é importante! Porque raramente a formação continuada pensa nos conteúdos [...] tinha, também, um eixo pedagógico [...] e, um eixo integrador, justamente prevendo aspectos que nem sempre constam nos currículos, mas são importantes para o exercício da profissão docente: informática, teatro, cinema, literatura, grupos de estudo, eixos de discussão, métodos de projeto, e outros que integrariam conteúdo e parte pedagógica. [...] Isso foi muito importante, juntar esses 3 eixos, porque nos cursos de formação de professores, dificilmente trabalha-se sobre cinema, sobre teatro, sobre literatura, biblioteca, reuniões em grupo, reuniões de pais sobre socialização, etc. [...] (MURÍLIO HINGEL, gestor - Entrevista concedida em 26/12/07).

Quanto à continuidade das ações dos Programas de Capacitação PROCAP E PROCAD, o entrevistado, assim, se manifestou:

Foram programas concebidos pelo governo anterior, porém totalmente reformulados, devido a preocupação de fazer chegar ao professor aquilo que era de sua necessidade e de dar a ele condições para melhorar o seu trabalho. [...] A idéia foi mantida, porém, tudo mais foi reformulado, tanto no PROCAP quanto no PROCAD, com uma visão mais prática das necessidades desses professores, pois as pessoas que ficaram a frente desses programas eram pessoas que conheciam essa realidade. Elas não estavam trabalhando apenas em gabinetes, portanto puderam preparar o material de acordo com a realidade dos professores. (MURÍLIO HINGEL, gestor - Entrevista concedida em 26/12/07).

Durante o Governo Itamar Franco, a concepção e a elaboração de textos e materiais para Programas de Formação Continuada foram delegadas a uma equipe de especialistas. Porém, dois aspectos diferenciaram este Governo. O primeiro se refere à equipe responsável, composta por profissionais com experiência na sala de aula. E, o segundo, se caracteriza na busca da identificação das necessidades dos professores, dando-lhes voz, através dos Fóruns Regionais e dos Fóruns Mineiros de Educação.

O professor Filocre, que ocupa, atualmente, o cargo de Secretário Adjunto da Educação na Gestão Aécio Neves (2003-2010), avaliou, positivamente, a continuidade do Projeto Veredas e deu-lhe prosseguimento, até a extinção do seu

fomento:

No Governo Itamar [...] Desenhou Veredas, mas nós executamos, porque o Veredas [...] era muito bem desenhado. Então, eu acho que nós não fizemos favor, foi um programa bem desenhado e temos que reconhecer. [...] Toda essa experiência resultou num conhecimento sobre formação de professores no sistema, numa informação sobre as dificuldades e as complexidades para se enfrentar isso. Ajudou a produzir uma Secretaria que está hoje melhor preparada, com uma equipe melhor preparada para enfrentar isto. [...] (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

Cabe destacar que, o reconhecimento, pelo Governo posterior, do valor relativo ao Projeto Veredas, permite questionar as possíveis causas das “descontinuidades” de Projetos e Programas de formação continuada como o Projeto Veredas. A descontinuidade característica das políticas brasileiras, pelo seu constante recomeçar, segundo Cunha (2000) descreve uma política de “zig-zag” que denota uma Política de Estado e não uma Política de Governo.

6.3.1.10 O Reconhecimento Social dos Professores, na Década de 90: A Fala de Gestores

As questões expostas a seguir, apesar de não estarem diretamente relacionadas ao objeto desta pesquisa, têm o objetivo de desvelar aspectos das Políticas Educacionais Mineiras de Valorização dos Professores, implementados no período de 1991-2002, que influenciaram na formação contínua e em serviço do professores do Ensino Médio, na Jurisdição da SRE de Muriaé.

Dessa forma, no que se refere à Valorização dos Professores, através do reconhecimento de seus saberes, o Professor Filocre, então Secretário Adjunto no Governo Eduardo Azeredo, explicou:

No Governo Azeredo, as vozes dos professores foram ouvidas, mas de uma maneira diferente [...] naquela época, havia a ansiedade de discussão, de poder falar sobre as dificuldades que tinham, sobre a necessidade de participação maior politicamente, havia toda aquela questão de escolha de diretor, democratização da gestão escolar, era um momento especial, importante [...] ainda existia essa necessidade das pessoas falarem, conversarem, expressarem a sua utopia do ponto de vista da educação. Tanto que havia nessa época, essa intenção de valorizar as pessoas, muitas pessoas publicaram materiais produzidos por eles. Nós temos esse

material, inclusive, o Governador Azeredo, na época, entregou pessoalmente um prêmio a cada grupo de professores que teve o seu trabalho selecionado para ser publicado pela Secretaria. [...] Havia essa intenção de valorização. [...] mas entre a visão inicial deles, da experiência deles e a versão final, dada por eles, que acabou sendo publicada, houve um longo processo de estruturação. Porque, às vezes, a visão que eles tinham era muito ingênua, era uma visão que funcionava com ele, mas não com a maioria. [...] (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

Analisando a atual política de Valorização dos Professores, no que se refere ao reconhecimento dos Saberes Docentes, o referido professor se posicionou, afirmando:

Então, faz parte, da política hoje identificar esses valores (*referindo-se a professores, pessoas no sistema*) dentro do sistema e colocá-los, assim, em colaboração com os especialistas das várias áreas e dessa colaboração é que tem que nascer a solução. [...] A formação continuada que a gente acha fundamental é o envolvimento de todas essas pessoas na solução dos seus próprios problemas. Então, você chama, dá as condições, estimula, coloca esse pessoal em contato com outros. [...] Isto tudo para contribuir para a formação de cada um. [...] tem que ser reconhecido por ele com algo deles, como patrimônio deles e eles têm que sentir que são capazes de fazer isto, eles não podem ficar achando que eles não são bons. Eles têm deficiências mesmo! Faz parte do processo eles reconhecerem as suas dificuldades, mas, também faz parte do processo eles se sentirem capazes de dar a volta por cima e conseguir produzir coisas importantes. [...] (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

Este depoimento demonstra uma mudança no discurso atual sobre a responsabilidade pela produção e utilização dos saberes, pois enfatizou a interlocução entre professores que estão na sala de aula e os denominados “especialistas”. Esse diálogo teve como objetivo, segundo a fala do professor Filocre, a construção de saberes de acordo com as necessidades colocadas por “esses valores”, por ele referidos.

Em relação à importância dos Programas de Formação Continuada, promovidos pela SEE, o Professor Filocre expôs que:

[...] os programas são importantes, porque mantêm as pessoas em atividade. [...] para as pessoas aprenderem as coisas, se você não faz nada disso, as pessoas precisam saber para onde nós vamos. Ele tem essa virtude de mostrar o caminho, de dar uma certa direção. [...] Eles começam a comungar das mesmas idéias, a compartilhar certas idéias e isso é importante. [...] os programas de formação continuada para professores do Ensino Médio, promovidos pela SEE-MG [...] foram experiências importantes, mas pouco capazes de enfrentarem à adequação ao problema, seja pela sua natureza, que é complexa, e os programas não consideravam essa complexidade, seja na sua escala, que eles eram limitados por sistemas gigantesco. Mas foi um período importante, porque as pessoas

aprenderam, a Secretaria aprendeu. [...] (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

A expressão “continuada” pode remeter a uma questão do tempo e, nesse caso, a formação continuada seria, reitera-se, um constante recomeçar, porque seria somente substituir o “velho” pelo “novo”. Entretanto, pode, também, remeter à idéia de “continuidade”, ou seja, de avanço, de andamento, de seguimento. Assim, dependendo do “entendimento” dado à formação continuada, ela poderá significar mais uma estratégia de regulação do trabalho docente, ou poderá gerar um verdadeiro desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999).

Nessa perspectiva, o depoimento do professor Filocre acerca da importância dos Programas de Formação Continuada, remete à reflexão desta questão: a Formação Continuada está a serviço do crescimento pessoal e profissional do docente (NÓVOA, 1997; DEMAILLY, 1997; GARCIA, 1999, TARDIFF, 2003), ou objetiva a manutenção das relações de saber e poder?

No que se refere ao financiamento para o desenvolvimento do Projeto Veredas e dos Programas de Formação Continuada PROCAD, PROCAP e CRP, o professor Murílio Hingel explicou:

[...] problema de financiamento. Para o Veredas falei [...] Vamos cobrir os custos do curso. [...] com os recursos do salário educação. [...] Daquela época era mais ou menos 180 milhões de reais por ano, uma parte do estado e uma parte distribuída para os municípios, [...] um curso cujo projeto financeiro era que ele custaria 110 milhões de reais ao longo dos 3 anos e meio, e com isso o estado cobriu a sua parte relativa a seus professores, porque os municípios cobriram a parte relativa a seus professores. [...] [...] Bom... paralelamente a isso, o estado tinha um contrato de financiamento com o Banco Mundial. Se não me engano e [...] era um contrato de mais ou menos 150 milhões de dólares e nós encontramos... ainda... para programar, cerca de 30 milhões de dólares... Então... em contato com os técnicos do Banco Mundial, que vinham muitas vezes em Minas Gerais, porque ficaram em andamento os projetos financiados pelo Banco Mundial, nós fomos alterando a programação. E, fundamentalmente, as alterações foram quanto ao PROCAP e quanto ao PROCAD, os recursos foram do Banco Mundial e a criação de CRP no interior do estado [...] (MURÍLIO HINGEL, gestor - Entrevista concedida em 26/12/07).

Ao explicitar os motivos que levaram à realização do maior Concurso Público da Rede Estadual de Ensino, durante a Gestão Itamar Franco, o professor Murílio Hingel fez essas considerações:

[...] Ora, uma política de melhoria da qualidade da educação, inclusive, com formação continuada [...] só é possível com um quadro permanente, eu não

posso investir... [...] preparar, aperfeiçoar, capacitar, atualizar, formar, o nome que se queria dar, num professor, num especialista e depois perdê-lo para outra rede, ou porque no ano seguinte ele não atende aos critérios para designação, porque os critérios de designação preenchiam uma série de condições para uma classificação, de forma que uns teriam prioridade sobre outros [...] Então, resolvemos abrir [...] um concurso geral. [...] Resolvendo outro problema que era a rotatividade do professor e dando ao professor a garantia de permanência. (MURÍLIO HINGEL, gestor - Entrevista concedida em 26/12/07).

6.3.1.11 Programas de Formação Continuada: Ensino Fundamental X Ensino Médio

Quanto à questão da Formação Continuada dos Professores estar, histórica e, geralmente, mais direcionada para os professores do Ensino Fundamental, em detrimento dos professores do Ensino Médio, pode ser explicada, sobretudo, na atualidade, porque aquele nível de ensino, até há poucos meses, recebia verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e o professor Filocre, a respeito dessa temática, explicou:

É fácil, é porque tinha dinheiro para o Ensino Fundamental e não tinha dinheiro para o Ensino Médio (*risos*). É só isso. [...] Então, como é que o Ensino Médio entrava nessa história? [...] não tinha dinheiro para fazer capacitação de professores do Ensino Médio. Tudo tinha que dar um jeitinho: você faz para o Ensino Fundamental, porque no Fundamental tem ciências e nela, a partir da oitava série, fica clara a física, a química e a biologia, e aproveitava e chamava os professores de física, química e biologia e fazia para eles também, porque tudo é ciências [...] Hoje já não se justifica mais isso, porque hoje é educação básica e você já pode usar esses recursos e com a mudança do FUNDEF para FUNDEB, então acabou as restrições, de tal maneira que eu acredito que no Brasil, a partir de agora, o Ensino Médio poderá passar a ter uma atenção específica, à ação para esse nível pode ser específica e não derivada de quando se faz para o Fundamental e sobra alguma coisa para você fazer para o Ensino Médio. [...] Então era isso, tinha haver com essa estrutura do financiamento da educação existente no Brasil, onde se deu um privilégio especial ao Ensino Fundamental [...] (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

E o Professor Murílio Hingel teceu essas considerações acerca do mesmo tema:

[...] Eu acho que é uma questão, primeiramente, quantitativa. A matrícula no ensino fundamental deve andar em torno de 30 milhões de crianças, então imagina a quantidade de professores. A matrícula no ensino médio deve andar em torno, de quê? 5 ou 6 milhões? Isso pesa, tem muito mais gente trabalhando no ensino fundamental do que no ensino médio. E eu penso que o segundo aspecto, é que sempre nós temos que nos voltar para

o começo, eu até diria, que nós precisamos voltar nossa atenção para a educação infantil. Porque o nosso edifício educacional está virado ao contrário, [...] veja, FUNDEF privilegia ensino fundamental, você tinha dinheiro para aperfeiçoar professores do ensino fundamental e nenhuma verba existia para o ensino médio. [...] (MURÍLIO HINGEL, gestor - Entrevista concedida em 26/12/07).

Pelos depoimentos realizados, observa-se que a predileção por Cursos de Formação Continuada centrados no Ensino Fundamental tiveram como alegação o financiamento para a implementação dos cursos, a questão quantitativa das matrículas de um e outro nível de ensino e, por fim, a relevância dos primeiros anos da educação básica.

6.3.1.12 Avaliação das Políticas Públicas para Formação Continuada, no período de 1991-2002

No que se refere à avaliação das Políticas Públicas alusivas à formação Continuada de Professores do Ensino Médio, a já referida professora/gestora Fite explicitou:

Como todo o conhecimento, o da educação também evolui, e na década de 80 a gente começou a ter uma visão mais sociológica e filosófica dos avanços da questão pedagógica, porque a gente não tinha esse conhecimento. Então, o Neidson Rodrigues começou a mostrar pra gente um jeito novo de olhar e de enxergar a educação. [...] Até o final da década de 1980, isso foi uma moda e a gente esqueceu um pouco o conteúdo específico do professor, porque era dada uma ênfase à prática em sala de aula, mas de uma forma, eu acho, que prejudicaram um pouco [...] Então... no final da década de oitenta [...] começamos a mudar a nossa visão de educação, [...] Depois a gente parou, houve um período do Governo do Newton Cardoso, (*referindo-se aos seus anos como Governador do estado/1987 a 1990*) que foi um retrocesso, foi uma política mais voltada para o administrativo, centralizadora, burocrática e quase nada para o pedagógico. Depois a gente retomou e tivemos que retomar à questão teórica da formação do professor [...] Eu não vou dizer que o professor, hoje, têm o domínio teórico. Acho que nós, ainda, precisamos voltar na questão do conhecimento do próprio conteúdo, o que eu tenho que ensinar [...]. Mas temos que retomar a teoria específica do conteúdo aliada à uma prática de sala de aula [...] E, nesse contexto, o saber da prática é fundamental! (FITE, gestora - Entrevista concedida em 08/9/07).

No que se refere aos Cursos de Formação Continuada para Professores de Ensino Médio, ofertados durante o Governo Eduardo Azeredo, o professor Filocre

fez este pronunciamento:

[...] Naquela época, gastou-se dinheiro demais e a informática não funcionou nas escolas. Foi dinheiro jogado fora, porque, de uma certa maneira, cometeu-se naquela época um erro que muitas pessoas ainda cometem hoje de pensar que basta encher a escola de computadores que, naturalmente, isso vai produzir a mudança. Isso não produz a mudança! A mudança está nas pessoas, e o fundamental são as pessoas e não os equipamentos. [...] Essa idéia são coisas que a gente aprendeu com a experiência do passado [...] Tenho uma visão processual dessas coisas, acredito que ninguém tem a solução para resolver o problema num golpe só. Já foram feitas experiências no passado e ainda bem que foram feitas, porque suas dificuldades, suas deficiências, insuficiências, mesmo assim foram ótimas, porque isso nos permitiu fazer coisas atualmente baseados nessas experiências. Penso que o que nós vivemos hoje, poderá servir para os governos futuros. [...] trabalhar habilidades e competências para atender a estas necessidades sociais, porque a sociedade tem expectativas com relação à escola, e estas expectativas não podem ser frustradas.[...] (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

O depoimento acima possibilitou perceber uma mudança no discurso acerca das necessidades educacionais, antes centradas em investimentos voltados para aquisição de equipamentos para as escolas públicas, como com computadores, porém sem a contrapartida de investimentos em recursos humanos para gerirem a nova tecnologia. Agora, o discurso educacional encontra-se focado no desenvolvimento de competências e habilidades dos professores, necessárias para atender às exigências postas pela sociedade.

A respeito da questão referida anteriormente, mas tomando por base o Governo Itamar Franco, o professor Murílio Hingel deu o depoimento exposto a seguir:

[...] o que se verificou... já a partir de 1.998, durante a própria campanha eleitoral que conduziu Itamar Franco a governadoria do estado, pelo Primeiro Fórum Mineiro De Educação, é de que a educação no estado se apresentava “descozida”. Havia muitas reclamações ... [...] logo se pôde perceber [...] uma qualidade que deixava a desejar. Bem! Se existia uma qualidade que deixava a desejar, isto significava que uma medida importante a ser adotada era com vista aos professores em exercício. [...] Ora, uma política de melhoria da qualidade da educação, inclusive, com formação continuada: PROCAP, PROCAD ou Veredas, [...] só é possível com um quadro permanente [...] impunha-se primeiro realizar o concurso público para ter o professor no quadro e depois trabalhar sobre a sua formação continuada, que consideramos algo absolutamente indispensável nos dias atuais. [...] Foram propiciados (*além dos cursos já mencionados*) cursos emergenciais de licenciatura para os professores em parceria com as Universidades Federais de Viçosa e Juiz de Fora, e com as Universidades Estaduais de Montes Claros... Estes eram cursos que estavam em andamento desde o governo anterior, sendo que a nós coube concluí-los. Sendo que estes professores não eram professores efetivos,

concursados. Portanto ao findar a primeira turma, nós não demos prosseguimento ao curso, porque era um tanto quanto estranho, o estado estar patrocinando cursos para formação de professores designados. [...] Eram também cursos que foram concebidos pela própria universidade, e não pela SEE. [...] Então, tudo isso somado vai dar origem a uma política de formação inicial e continuada de professores, segundo um modelo que a SEE propôs e os órgãos executores colocaram em prática [...] (MURÍLIO HINGEL, gestor - Entrevista concedida em 26/12/07)

A preocupação do Governo foi, inicialmente, pautada no levantamento das principais reivindicações da comunidade escolar. Posteriormente, tendo arrolado as necessidades da educação mineira e detectado, entre elas, a exigência de um quadro de profissionais da educação efetivo, para, a partir de então, proceder à oferta de Cursos de Formação inicial/continuada e em serviço, como foi o Projeto Veredas. Essa formação privilegiou os primeiros anos do Ensino Fundamental, cabendo ao Ensino Médio o prosseguimento de cursos emergenciais, iniciados no Governo anterior.

Os depoimentos dados pelas mencionadas autoridades, sobretudo por Hingel, convergiram, no que tange à Valorização do Professor, através da realização do Concurso Público para a inserção no Quadro da Carreira Docente e, finalmente, na oferta de cursos de Educação Continuada. Entretanto, se observa que os professores não conseguem vincular os seus saberes à Valorização do Profissional, dentro de uma conjuntura, nos quais os meios, ou seja, os Projetos e Programas Educacionais promovidos pela SEE sejam condizentes com as reais condições de trabalho.

A respeito das práticas de formação docente, Zaidan (2003), assim se pronuncia:

[...] que tomem como referência que as dimensões coletivas, podem contribuir para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão, que seja autônoma na produção de seus saberes e de seus valores. As mudanças no campo educacional dependem dos professores, da sua formação, da transformação das suas práticas na sala de aula, do reconhecimento, tanto de seus saberes, quanto da especificidade de sua profissão, o que acarreta a necessidade de propostas educacionais que apresentem um plano de carreira verdadeiramente atraente e condizente com a multiplicidade de tarefas, hoje, exercidas pelo docente. A formação permanente dos profissionais da educação tem sido um caminho para se pensar os desafios da prática e para avançar em estudo de temas. Certamente que coloca um repensar da formação adquirida, um repensar a partir dos novos elementos colocados pela sociedade, pela realidade, pelo mundo que tem características diferenciadas, pela própria escola. O vínculo dessa formação em serviço com a prática tem-se dado quando o

profissional e sua equipe têm de responder a problemas colocados por essa prática. São problemas vivenciados que desencadeiam as buscas, os estudos, as experimentações e o planejamento diferenciado. (ZAIDAN, 2003, p. 146).

Para essa pesquisadora, em síntese, é na interlocução entre os saberes apreendidos na formação inicial, com os saberes construídos pelos professores, através da interação com seus alunos e colegas de profissão que se desenharão práticas mais significativas para a formação do professor.

Tardiff (2002) exige reconhecer que

[...] os professores serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática *top and down*. (TARDIFF, 2002, p.126-127)

O referido teórico evidencia três aspectos importantes no âmbito da formação docente: o primeiro centra-se na premissa de que o professor, apesar de ser responsável por formar pessoas, possuindo o reconhecimento social e competência necessária para exercer essa finalidade, paradoxalmente, não tem a prerrogativa de intervir na sua própria formação. O segundo aspecto salienta que, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão, sendo dela oriundos, então, a formação de professores deveria, em síntese, basear-se nesses conhecimentos. Por fim, isto é, o terceiro aspecto, pelo fato da formação docente, ainda, ser planejada e organizada, baseando-se na lógica disciplinar, alerta que é preciso “abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os docentes como sujeitos do conhecimento” (TARDIFF, 2003, p. 240-241).

Dessa forma, os teóricos referenciados defendem a posição, pela qual se faz necessário que, nas Reformas Educacionais, os docentes sejam reconhecidos como produtores de saberes, deixando de se posicionarem em “último lugar na longa seqüência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder que regem a vida escolar.” (GARCIA, 1999; CONTRERAS, 2002; TARDIFF, 2003, p.241-242). Para tanto, propõem que sejam dados tempo e espaço condizentes ao desenvolvimento profissional do professor, para que se tornem sujeitos autônomos de sua própria prática e como protagonistas competentes de sua própria profissão.

6.3.2 Relação do Professor com o Saber

6.3.2.1 Conhecimentos/Habilidades Trabalhadas nos Encontros do Projeto “De Professor para Professor”: suas Incorporações à Prática Cotidiana dos Professores Participantes

Para Charlot (2005) não existe saber sem que ocorra uma relação entre sujeito de conhecimento e o objeto de saber, que pode ser um conteúdo, uma atividade, uma situação, um lugar, uma pessoa, etc. O conceito de relação com o saber faculta “um novo olhar” a respeito dos conceitos didáticos, tais como transposição didática, práticas de referência, contrato didático. Assim, “relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender.” (CHARLOT, 2005, p.45).

Alguns dos professores entrevistados, quando questionados sobre os conhecimentos e habilidades adquiridos através dos Encontros, destacaram a “troca de experiência” como fator preponderante, conforme explicita, essas falas:

Bom, eu entendo que todos que estão presentes, eles têm o conhecimento teórico. Então esses encontros, basearam-se mais na prática, porque, entende-se que todo mundo tem a parte teórica (*a professora trabalhou, também, como professora-formadora*) Então... partindo da teoria: qual é a prática pedagógica utilizada na sala de aula? Como que nós nos organizamos com os alunos? Para organizar mesmo essas competências e essas habilidades dentro da nossa programação. [...] (TERESA OLIVA, professora - Entrevista concedida em 3/9/07).

Eu acho que acrescentou muita coisa, porque a gente não sabe tanto que não tenha necessidade de saber mais um pouco, e todos os colegas [...] sempre trazem consigo alguma experiência e alguma coisa que vai enriquecer, no todo, a nossa vida profissional. (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

“[...] a experiência de outros profissionais, de outras pessoas, dentro da mesma área, e o que ele vivenciava também, o que outros colegas vivenciavam. [...]” (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/09/07).

Outros professores enfatizaram que nos Encontros do Projeto “De Professor para Professor” os professores-formadores priorizaram as atividades ligadas à prática docente, envolvendo, tanto os saberes da formação profissional, quanto os

saberes disciplinares e os saberes curriculares, conforme consta a seguir:

“Eram informações que puderam enriquecer a minha qualidade de ensino. Como metodologias novas [...]” (ODILAR, professor - Entrevista concedida em 3/9/07).

Sempre acrescentavam. Na forma de se lidar com o aluno, porque cada aluno tem um comportamento diferenciado dentro da sala de aula, então, muitas vezes, trocando informação com um professor você passará a trabalhar com aquele aluno da mesma forma [...] (XIN, professor - Entrevista concedida em 29/08/07).

Bom, o que ministrei, *(a professora atuou, também, como professora-formadora)* nós pegamos foi mais a prática de botânica, porque é um conteúdo dentro da biologia que é complexo e a gente fez uma coletânea de práticas bem simples, que professor poderia utilizar em sala [...] eu me lembro de um modelo de DNA que nós trabalhamos que eram atividades práticas [...]. E dinâmicas, porque era uma coisa que, mobiliza a sala e você pode trabalhar várias outras coisas [...] (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

[...] eu, nessa época, estava em processo de formação inicial. Então, me ajudou com as dificuldades que eu tinha, na época, como por exemplo, estratégia de arbitragem de alguns esportes, métodos de fundamentos desportivos, isso me ajudou muito. (MARCELO, professor - Entrevista concedida em 09/09/07).

Era realmente uma troca de experiência dentro do conteúdo, onde todos os participantes tinham como falar, questionar, discutir. Além das experiências, que eram muito interessantes, a gente, também, expunha as nossas experiências. Foram conhecimentos e habilidades adquiridas através das experiências que a gente fazia e que eram possíveis de serem feitas na sala de aula com os nossos alunos. (GILZA, professora - Entrevista concedida em 04/10/07).

Estas falas podem ser corroboradas pelos dados coletados pelo questionário, conforme demonstra a Tabela 27.

TABELA 27

Aspectos Priorizados Durante os Encontros do Projeto “De Professor para Professor”, na Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

	Frequência	Porcentagem
Teoria (conhecimentos específicos da área)	24	21,8
Teoria (conhecimentos pedagógicos)	13	11,8
Prática (específica de sua disciplina)	25	22,7
Prática (o como desenvolver o conhecimento da disciplina)	35	31,8
Troca de experiência entre os docentes	13	11,8
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

As falas dos sujeitos entrevistados, juntamente com os dados coletados pelo questionário, permitem constatar que os Encontros priorizaram os saberes da experiência, considerados por teóricos, como Tardiff; Lessard; Lahaye (1991, p. 232), como “núcleo vital do saber docente” .

Segundo Tardiff (2003) os saberes são incorporados à prática docente, sem serem, contudo, produzidos ou legitimados por ela. Para Charlot¹¹⁸ o saber implica, dentre outras coisas, com a relação do sujeito com o outro, pois é através dessa relação que os docentes constroem, “controlam, validam, partilham esse saber.” (CHARLOT, 2000, p. 61). A partir dessas premissas, são analisados os depoimentos dos professores sobre a incorporação à prática docente dos conhecimentos/habilidades trabalhados durante os Encontros. Alguns professores revelaram que:

[...] aquilo que era discutido e vivenciado, através das oficinas eu buscava aplicar em minhas aulas. Claro que para isso, eu analisava a viabilidade de ser tal qual ou se seria necessário uma adaptação, tendo em vista a realidade dos meus alunos, o contexto da minha escola. Então, era assim, experimentando! (TERESA OLIVA, professora - Entrevista concedida em

¹¹⁸ Cabe destacar que, enquanto para Charlot (2005) o saber está diretamente relacionado com o aprender, para Tardiff (2003) saber docente, em um sentido amplo, abarca os conhecimentos, as competências, as habilidades

03/09/07).

Foram sendo incorporadas com a prática. Você aprende uma coisa, explica na sala, vê o contexto, vê como isso acontece dentro da sala de aula com os alunos, [...] Agora, uma parte incorpora as novidades e, a gente percebia isso pelas próprias de idéias que eles colocavam, *(a professora atuou, também, como professora-formadora)*. (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

“Foi, com certeza, usando na prática do dia-a-dia das minhas aulas. E eu percebia que alguma coisa estava dando certo e outras não. O que não dava certo eu adaptava com outros métodos”. (MARCELO, professor - Entrevista concedida em 09/09/07).

“Aplicando durante as aulas, de acordo com o conteúdo que estava trabalhando, aplicava a experiência. [...]” (GILZA, professora - Entrevista concedida em 04/10/07).

“Eu observei o professor fazendo experiência, explicando, anotei os nomes de livros para a gente buscar, porque é difícil a prática da minha disciplina, às vezes, necessita de coisas caras para fazer”. (JÚLIA, professora - Entrevista concedida em 30/08/07).

[...] como se incorpora alguma coisa? É criando uma predisposição com relação àquilo que está sendo transmitido e passado e, também, incorpora assumindo compromisso de tentar pelo menos repassar parcela daquilo que chegou até a gente. Então, a gente tem procurado, dentro do possível, repassar na sala de aula para os nossos alunos, as experiências, que nós vimos com os colegas [...] (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

[..] muitos fatos ali, mostrados, estudados eram possíveis de serem realizados em minha escola. Outros eu adaptava, eram possíveis, tranquilamente, de serem adaptados, porque na verdade, o encontro de professores, no meu conteúdo, eram coisas possíveis, [...] era um material onde você poderia procurar mais, encontrar mais. Você já ia pra casa com o material, lançavam-se as idéias, mas, também, você levava o material. [...] (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/09/07).

“Nem sempre eram incorporados fielmente. Se adaptava, fazia do jeito que a gente... da melhor forma possível, mas não era o mesmo resultado, sem dúvida!” (FILOMENA, professora - Entrevista concedida em 10/09/07).

Percebe-se que para a incorporação desses saberes à prática da sala de aula, os professores, algumas vezes, os avaliavam, os adaptavam e os experimentavam. Outras vezes, eles os experimentavam, os avaliavam, os adaptavam, descrevendo os passos para o estabelecimento de um processo de investigação/construção de conhecimentos, corroborando a idéia de que, segundo

Tardiff , Lessard, Lahaye (1991), a

pesquisa-ação poderia, eventualmente, oferecer um novo modelo de interação entre pesquisadores e docentes, teóricos e práticos. Esse modelo poderia possibilitar aos primeiros, penetrarem no meio escolar, e aos segundos, fazerem valer seus conhecimentos e suas experiências. (TARDIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.233).

6.3.2.2 Conhecimentos/Habilidades a Serem Trabalhadas em Futuros Encontros, Segundo os Professores

Quanto aos conhecimentos e habilidades a serem contemplados em futuros Encontros, os sujeitos entrevistados sugeriram que eles deveriam contemplar:

“[...] a interação entre professor/aluno [...]” (ODILAR, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

[...] a aprendizagem de formas mais modernas de aprendizagem. [...] habilidade de lidar com o aluno, de entender o aluno, de relevar e valorizar o aluno, de valorizar até que ponto ele foi dentro da tarefa, entendeu? Se aproximar do aluno, ver nele aptidões (*sic*), habilidades. [...] (FILOMENA, professora - Entrevista concedida em 10/09/07).

“[...] a prática e a troca de experiência com outros professores. [...] (MARCELO, professor - Entrevista concedida em 09/09/07).

“[...] a valorização do trabalho em grupo, de saber lidar com as diferenças, de valorizar as diferenças na sala de aula, de respeitar as diferenças que nós temos na sala de aula”. (TERESA OLIVA, professora - Entrevista concedida em 03/09/07).-

“[...] a confecção de material concreto, onde nós trabalhássemos leituras selecionadas. Não sei assim, eu acho que minha dificuldade é bastante em preparar e adquirir o material dentro do conteúdo. [...]” (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/09/07).

“[...] a formação pedagógica e a formação teórico-acadêmica”. (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

“[...] a formação teórica e prática. A gente precisa das duas coisas. [...]” (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

Eu acho que nós ficamos muito “preso” a um “conteudismo” do passado. [...] Tudo para nós se torna mais difícil dentro de uma escola, cá do interior. Com relação ao biodiesel, por exemplo, o que nós temos com relação ao biodiesel pra já começarmos a fazer um trabalho mais aprofundado com o aluno? Nada! Então está faltando [...] trazer essas novas informações para a gente, que estão todas guardadas a sete chaves, por enquanto, né? O que a gente tem lá é uma simples “praticazinha” de misturar um ácido clorídrico com alumínio e você tem hidrogênio, mas não tem o que eles estão trabalhando, hoje, nas grandes indústrias, a gente não tem, só tem essas “praticazinhas” corriqueiras do dia-a-dia que já vêm nos livros aí. (XIN, professor – Entrevista concedida em 29/08/07).

O grande problema que nós temos é esse. Vou falar da minha área. [...] quando se pensa em trabalhar dentro do mundo prático da Física, todos pensam que temos que comprar um grande laboratório de 30 ou 40 mil reais e colocar na escola. E o professor, que nem recebeu treinamento para manusear aquelas peças e não sabe como trabalhar com esse equipamento moderno, nem como manusear aquelas peças. De que adiantou esse laboratório? [...] vamos trocar a nossa experiência usando coisas do nosso dia-a-dia. Como eu posso fazer, por exemplo, o princípio da balança? [...] São essas habilidades que nós que temos de incorporar e temos que procurar valorizar. [...] (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

Os docentes reivindicaram uma Formação Continuada que envolvesse a articulação/integração entre os saberes. Uma articulação que integrasse as especificidades de cada disciplina e viabilizasse o diálogo entre teoria e prática, de forma que ambas possam nortear a ação docente. Esses se constituem como dois dos princípios enfatizados por Garcia (1999) como necessários para a formação do professor, enquanto um ato contínuo, conforme explicitam Nóvoa, 1997; Demailly, 1997; Garcia, 1999; Tardiff & Lessard, 2002; Tardiff, 2003).

6.3.2.3 Avaliação dos Conteúdos Trabalhados pelos Professores - Formadores

Nas avaliações dos conteúdos ministrados durante os Encontros “De Professor para Professor”, as posições dos docentes se diversificaram entre negativos até excelentes, conforme se pode comprovar pelos depoimentos a seguir:

Deficitários. Ainda ficavam faltando coisas. A gente tinha a troca, tinha alguma coisa, porque sempre tem uma experiência, mas a gente percebia que ainda faltava o conhecimento quando não era um professor específico da área. (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

“[...] bons. Principalmente quanto à ilustração, a prática. [...]” (FILOMENA, professora - Entrevista concedida em 10/09/07).

“[...] muito interessantes, nos encontros mais antigos! (*referindo-se aos Encontros antes de 1999*) [...] a gente trabalhava com temas que eram, realmente, dificuldades. [...]” (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

“[...] muito bons, mas foram muito poucos e muito pouco tempo. Foram bons, porque possibilitaram ver o outro lado da minha disciplina [...]” (JÚLIA, professora - Entrevista concedida em 30/08/07).

“[...] muito bons, porque, eram conteúdos conhecidos, mas que de qualquer forma, houve novas falas sobre o assunto, e isso sempre engrandece, né?” (XIN, professor - Entrevista concedida em 29/08/07).

[...] excelentes! Os professores se preocupavam muito com a troca de experiência e, eu acho que foi isso que me encantou mais em estar fazendo a minha graduação nessa disciplina, que é a Educação Física, porque eles se preocupavam com a dificuldade de um professor de uma determinada escola e, todos ali, procuraram ajudar aquele professor e, automaticamente, os outros ganhavam também, porque ali muitos se continham em perguntar e falar em que tinham dificuldade, então eu acho que foi uma coisa muito legal. (MARCELO, professor - Entrevista concedida em 09/09/07).

“[...] mesmo idéias e texto, eram músicas, eram assuntos selecionados, que iriam despertar o interesse do aluno. Eram práticos, assuntos práticos, ou seja, os encontros eram realmente práticos”. (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/09/07).

Esclarece-se que, os conceitos conferidos aos conteúdos transmitidos tiveram como referência a disciplina lecionada por cada professor.

6.3.2.4 Avaliação do Acompanhamento feitos dos Encontros “De Professor para Professor”

A respeito do acompanhamento dispensado aos Encontros, os professores assim se manifestaram:

“Não. Não houve retorno. Não houve acompanhamento no desenrolar das atividades, da prática e nem teve retorno, feedback para quem propôs a tarefa”.

(FILOMENA, professora - Entrevista concedida em 10/09/07)

“Tinha avaliação do curso e dos professores no final do encontro. Mas quando retornava para a escola para colocar em prática aquilo que foi aprendido lá, não havia nenhum acompanhamento. [...]” (MARCELO, professor - Entrevista concedida em 09/09/07).

“No final do dia de trabalho nós fazíamos uma avaliação de uma forma informal e depois elas escreviam, então isso ficava de uma certa forma arquivado para a Superintendência [...]” (TERESA OLIVA, professora - Entrevista concedida em 03/09/07).

Por parte de quem estava ministrando o curso, não! Nem por parte da Direção da Escola. Eu me auto-avalei. Se eu fiz o que aprendi ou não, se eu fiz bem ou mal feito. Quando tínhamos um novo encontro, nós trocávamos experiência sobre o que havia acontecido para poder melhorar cada vez, porque senão para quê se encontrar? (XIN, professor – Entrevista concedida em 29/09/07).

“Não... Tudo muito à parte, muito independente do outro, por isso necessitava de um cronograma, de uma seqüência”. (JÚLIA, professora - Entrevista concedida em 30/08/07).

Não, na verdade, é essa parte que eu acho que, para que todo encontro realmente seja válido, tem que ter uma seqüência. Na minha opinião, essa seqüência seria, exatamente, isto: ver, de todos aqueles professores que ali, estavam naquele momento, estavam participando, praticou, usou de uma certa forma ou de uma outra maneira que não fosse aquela. Eu sempre me perguntei: “Será que alguém teria realmente gostado assim, por exemplo, como eu ou fulano ou cicrano gostou?”. Então, essa parte, não tinha, porque, às vezes, muitas vezes, a gente comenta na escola: “Ah, eu fiz aquilo do curso tal!”. E a gente nunca encontra pra saber. Então, o encontro seguinte é outro assunto, aquele outro assunto ficou! Então, nesse momento aí, no encontro, ficou faltando, ficou faltando essa troca de informações sobre a troca de experiência do encontro anterior. (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/09/07).

“Tinha quando a gente retornava para um próximo encontro [...]” (GILZA, professora - Entrevista concedida em 04/10/07).

“Não. [...] Muita gente vai ao encontro e volta do mesmo jeito, outros vão e se empolgam um pouco, usam alguma coisa e depois voltam àquela velha metodologia que ele vem usando há anos... [...]” (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

A avaliação do acompanhamento relativo às atividades trabalhadas nos

Encontros, segundo os professores, foi feita, tanto de forma processual, quanto final, isto é, ao término dos mesmos. Em síntese os professores afirmaram ter considerado que esse acompanhamento foi realizado de forma pouco sistematizada, o que interferiu na avaliação dos Encontros como uma Formação Continuada e em Serviço.

Tomando por base o já mencionado, neste trabalho, Garcia (1999) explicita oito pressupostos indispensáveis à sistematização, que, reiterando, assim se apresentam: (1) Reconhecer a formação como sendo como um processo constituído de fases diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, mas que inclui princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns; (2) Conceber a formação como um espaço de “re-aprendizagens; (3) Juntamente com o princípio anterior, estabelecer a ligação entre os processos de formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola, proporcionando transformações favoráveis nesse âmbito; (4) Promover a articulação/integração entre a formação que envolve saberes propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores; (5) Integrar teoria-prática na formação de professores, reconhecendo o valor do conhecimento prático do professor, de suas vivências e experiências; (6) Considerar que cada nível e modalidade de ensino, possuem necessidades e possibilidades didáticas diferentes, logo trabalhar com a confluência entre os saberes pedagógicos e os saberes didáticos; (7) Conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, de cada professor ou grupo de professores, para que a formação possa responder às expectativas e necessidades dos professores como pessoas e como profissionais; (8) Possibilitar aos professores questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais. Isso se traduz em uma visão de professores como produtores de conhecimento e como sujeitos capazes de valorizar o conhecimento produzido por outros.

Para tanto, Garcia (1999) afirma que a formação deve promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores. Contudo, apesar da inexistência de alguns desses pressupostos, os professores afirmaram que os Encontros atenderam às suas expectativas, de acordo com os dados coletados pelo questionário, conforme evidencia o Gráfico 7.

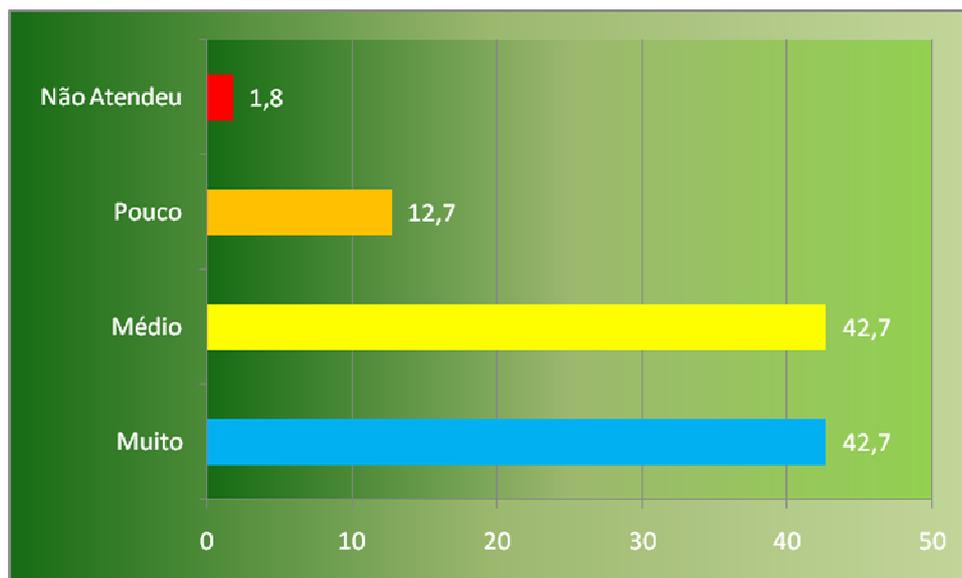


Gráfico 7: Nível de Atendimento às Expectativas do Professor do Ensino Médio durante os Encontros do Projeto "De Professor para Professor"/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

6.3.2.5 O "Lugar" dos Saberes da Experiência nos Encontros "De Professor para Professor"

No que se refere à contribuição dos saberes da experiência, no âmbito dos Encontros, os professores afirmaram que contribuiriam, tanto para a sua formação, quanto para a sua prática, eles expuseram:

[...] de uma forma bem prática [...] Essa questão de ser ministrado por professores, [...] era realmente um encontro que nós tínhamos, entre iguais. Não existia aquela diferença de "eu sei mais do que você". Isso nos deixava mais à vontade, não que nós não gostaríamos que viessem pessoas de outras cidades, de Universidades [...] (TERESA OLIVA, professora - Entrevista concedida em 03/09/07).

"Esse saber, esse conhecimento adquirido através da experiência, através da resolução das dificuldades que, o dia-a-dia da sala de aula [...]". (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/09/07).

[...] eu penso assim: "que só atuando e sempre, é que a gente vai ver se vai dar certo". [...] Eu tive muita vantagem na minha graduação, porque enquanto todos chegavam "crus", muitos não trabalhavam, nem nunca tinham trabalhado com esportes e eu me dei bem ali, porque eu usava a minha experiência e o que eu aprendia no Encontros pra eu me dar bem

numa prova, num trabalho. (MARCELO, professor- Entrevista concedida em 09/09/07).

Contribuiu muito e está contribuindo, porque no trocar experiência, ao ajudar um colega que está com dificuldade na sala de aula [...], porque ele está começando agora, ele não tem experiência, então eles não sabem resolver os problemas [...], e, é essa experiência que ajuda. Experiência é tudo! (GILZA, professora - Entrevista concedida em 04/10/07).

Eu estou aprendendo muito ainda! Eu preciso de algum tempo para me aposentar nesse segundo cargo. Eu tenho dois momentos na minha vida profissional: eu tenho o momento do primeiro cargo, aonde ele foi investido de toda uma estrutura de conhecimento “conteudista”, teórico, e hoje, nesse meu segundo cargo, [...] eu estou fazendo uma revisão, sem perder a qualidade do conteúdo que eu acumulei. Esta revisão é de como ser mais paciente na questão pedagógica e metodológica do ensino [...] (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

Os sujeitos entrevistados salientaram que os saberes da experiência aproveitados nos Encontros, contribuiriam para as suas formação e para seu ofício de professor, por um lado, trazendo aportes para as próprias experiências e, por outro, por promoverem reflexões sobre os saberes da formação profissional, ou seja, os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica.

Outros enfatizaram que as trocas de experiência e as relações com os colegas nas suas interações com seus alunos, demonstrando uma sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais que salientam a relevância de “uma revalorização das teorias que destacam a importância dos afetos” (BRASIL, 1998, p.17). Charlot (2005) coloca que a fragilidade do professor é consequência, dentre outros fatores, de uma situação de ensino na qual o docente é obrigado a “dar conta dos efeitos de um trabalho cuja eficácia depende do investimento do próprio aluno”. (CHARLOT, 2005, p.82).

Na habilidade de lidar com o aluno, de entender o aluno, de relevar e valorizar o aluno, de valorizar até que ponto ele foi dentro da tarefa, entendeu? Se aproximar do aluno, ver nele aptidões, habilidades [...] (FILOMENA, professora - Entrevista concedida em 10/09/07).

Além dos aspectos já mencionados, uma professora destacou a importância da interação entre professor-aluno, pela qual a troca entre eles provoca uma mudança de comportamento de ambos, ou seja, uma aprendizagem recíproca, atributo de um trabalho docente significativo:

Ah! Muito! Contribuiu para tudo, porque a gente vai desenvolvendo uma

sintonia. Quando a gente chega na sala de aula, e a gente saiu dos nossos discursos anteriores normais, da graduação, a gente chega, assim, com muita formação teórica, com muita informação, [...] mas, você não conhece o aluno, você chega muito “cru” e com o passar do tempo você tem que ter uma nova postura. [...] A energia do aluno é positiva. [...] e isso eu só pude perceber com a experiência, porque, antes, o conhecimento me dava a idéia de que eu era melhor do que eles [...] e eu sou igual, porque eu busco neles e eles buscam em mim, e essa troca vai nos enriquecendo. Você passa a se preocupar em explicar porque estamos estudando aquilo, qual a sua utilidade na vida lá fora. [...] a ter ousadia, coragem de mudar. Planejar, porque “se você não sabe aonde você quer ir, como você vai saber o caminho a seguir?”, não é?! (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

A professora a seguir, enfocou aspectos relevantes a respeito dos saberes oriundos da experiência:

É uma ‘faca de dois gumes’. Ao mesmo tempo em esse saber da experiência pode te levar a ter muita destreza, muitas saídas e exemplos, muita vivência, você ter uma bagagem, isso pode lhe levar, também, a determinadas resmas que podem dificultar a sua transformação contínua... Isso deu certo? Então, é assim que faz! Eu posso cair na mesmice também. E a outra coisa perigosa que eu acho, também, é no sentido assim... por exemplo: eu vou planejar uma aula de fotossíntese... Nossa Senhora! Eu planejei essa aula de 20 formas diferentes, agora eu vou chegar lá olhar para a cara dos meus alunos e vou pensar: “eu vou ver a cara deles e ver para onde que eu vou” Ou, vamos começar a falar de luz, você vê que o aluno não está entendendo nada, então, vamos começar pela folhinha, pela planta... Não vamos falar de fótons de luz que está pesado... Então depende, não é? O positivo é a sua percepção com o aluno, que é muito maior, o seu gabarito de formas de tratar determinados conteúdos. Você não pode é cair na mesmice nem na preguiça, e sempre procurar técnicas novas e continuar a crescer, senão você vai dar fotossíntese daqui a 20 anos do mesmo jeito. (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

6.3.2.6 Encontros Antes e Encontros Depois de 1999

Quando solicitados a distinguirem os Encontros de Professores, promovidos pela SRE, anteriores a 1999, dos Encontros vinculados ao Projeto “De Professor para Professor”, os docentes se manifestaram afirmando que:

Até 1999 os Encontros para os professores da Jurisdição de Muriaé tinham uma periodicidade concreta, que depois foram se perdendo ao longo dos anos seguintes, até chegar ao ponto de não ter mais encontros. E esses encontros são muito importantes, porque são eles que nos trazem

informações, coisas produtivas pra você dentro da sua sala, e um conhecimento de tudo que está acontecendo ao redor, em outras escolas. (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/09/07).

[...] Falta acontecer mais vezes e é necessário! Antes (*fazendo referência a antes de 1999*) a gente se conhecia, sabia quem era professor, quem era da sua área, a gente tinha uma “colegagem”. Hoje não tá (*sic*) sendo assim mais não! [...] (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

Tinha equipe por área. Tinha gente muito boa da Superintendência. Não estou falando que hoje não tenha, mas, naquela época eu participei mais, então a gente via. Depois, participei de encontros “De Professor para Professor”, mas muito pouco! [...] (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

Material humano nunca é demais, nós empobrecemos com relação a isso, porque nós perdemos a oportunidade de ter junto com a gente colegas com formação específica, experiência, disponibilidade e que pudesse organizar melhor esse trabalho, visto que a equipe pedagógica da SRE, até 1999, era uma equipe multidisciplinar. O encontro “De professor para Professor” é válido, mas está sob a mira da crítica, porque deixou de ser organizado como era antes! Até 1999, a periodicidade era mais constante e a gente tinha o elemento catalisador, que era uma equipe técnica com formação diversificada. Quando chega em 99, essa equipe técnica diminui, surge o “De Professor para Professor”, que teve um período até, mais ou menos 2002, que foi muito bom. Depois os encontros foram se diluindo, até, praticamente, quase não se ter mais. Então, eu acho que nós perdemos [...]. (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

Antes de 99, os encontros eram mais freqüentes, e a gente passava o dia inteiro com colegas da nossa área. Nós participávamos desses encontros quatro vezes durante o ano, dois no primeiro semestre e dois no segundo semestre. E, esses encontros, eram dados por pessoas convidadas da Superintendência, e elas eram de Faculdade, ou de Universidade, como de Viçosa, Juiz de Fora, Belo Horizonte. [...] Depois de 99, esses encontros foram só diminuindo [...] E, outra coisa, eles começaram a usar o sistema do multiplicador, ou seja, vai um professor que depois tem que repassar para os colegas, mas isso acaba não acontecendo, e, isso tira de nós a oportunidade de estar aprendendo com todos os colegas [...] e os professores estão falando da falta que sentem destes encontros. [...] (GILZA, professora - Entrevista concedida em 04/10/07).

Antes de 1999, esses encontros, tinham uma periodicidade certa. Aí depois os encontros foram tendo um espaço maior entre eles. [...] Inclusive encontro com pessoas que questionam porque a razão de não ter mais aqueles encontros entre os professores de Língua Portuguesa da Jurisdição. E isso por quê? Porque se percebeu que foi interessante, que valeu a pena, ou seja, que vale a pena. (TERESA OLIVA, professora - Entrevista concedida em 03/09/07).

“Anteriormente era mais freqüente. Antes de 1999, o último curso dado pelo professor Ademir, por exemplo, foi ótimo! Foi muito bom! Eu me lembro desse curso, com GPS. Curso de campo! Nós fomos para campo!” (FILOMENA, professora - Entrevista concedida em 10/09/07).

Os depoimentos dos professores chamaram a atenção para a falta de

regularidade dos Encontros, depois de 1999, o que, sem dúvida, acabou comprometendo a qualidade da formação do professorado:

[...] para pôr em evidência as suas “vozes” e os seus saberes, isto é, o que sabem, como pensam, agem e concebem; para significar seu ensino e seus próprios saberes; para fortalecer a idéia de que existe um saber que se encontra na base do ensino e da profissão; e que os professores constroem um saber (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber-ser, etc) a partir de suas experiências profissionais. (BORGES, 2004, p.32).

6.3.2.7 O Trabalho e a Organização dos Encontros: As falas dos Professores

De acordo com alguns dos professores entrevistados os Encontros “De Professor para Professor” tinham preocupações ligadas à provocação de debates, de reflexões, à viabilização de construção de competência/habilidades e saberes e à facilitação do estabelecimento de experiências.

Seguem alguns depoimentos dos docentes:

[...] A gente se preocupava em discutir se uma habilidade poderia ser trabalhada de tal maneira? Quais as outras sugestões que poderiam se trabalhadas? Então, se ali eu estou trabalhando uma habilidade, quais as outras habilidades que eu poderia trabalhar, a partir, por exemplo, daquela história? [...] para termos uma troca de experiência, através de exercícios de atividades [...] que nós fazíamos em formato de oficina. E logo após o término dos encontros, era organizada uma apostila [...] organizávamos cópias e todas as escolas recebiam esse material para que todo mundo tivesse em mãos o trabalho de todos os colegas que estavam presentes, [...] acrescentávamos um planejamento, baseado nas necessidades detectadas, por nós, no encontro anterior. O objetivo era sempre ir além. [...] dois momentos: um de repasse de conhecimento e, um segundo, nas oficinas, que seria um momento de você trocar, de você criticar, e como também de sugerir. De mudar, de alternar, criar essas alternativas para que o conhecimento fosse trabalhado de outra forma [...] nessa roda nós estamos discutindo como é o trabalho de cada professor, como são os alunos, quais são os problemas, quais são as críticas, quais são as soluções. [...] (TERESA OLIVA - Entrevista concedida em 03/09/07.)

Era realmente uma troca de experiência dentro do conteúdo, onde (*sic*) todos os participantes tinham como falar, questionar, discutir. Além das experiências, que eram muito interessantes, a gente, também, expunha as nossas experiências [...] (GILZA, professora - Entrevista concedida em 04/10/07.)

O professor a seguir salientou que ocorreu uma transmissão / “repasso” de conhecimentos, relacionados aos saberes que se integram à prática docente,

através da formação inicial e da formação continuada. Considerou que os saberes disciplinares foram preteridos, priorizando-se os saberes didático-pedagógicos. Segundo Tardiff (2003) os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares são transmitidos e selecionados pelas instituições de formação e concebidos por um determinado grupo social, produtor de conhecimentos.

[...] grande parte dos encontros, foi trabalhada como repasse de conhecimento e, pouca coisa, de desenvolvimento próprio, de construção própria acerca do conhecimento específico da disciplina. Ficou mais a parte de troca de experiência com relação ao pedagógico. (XIN, professor - Entrevista concedida em 29/08/07).

O que vem se observando, geralmente, é que a formação continuada, sobretudo, a em serviço, é organizada de forma verticalizada, sem ouvir os professores, sem identificar as suas necessidades e interesses.

Alguns sujeitos entrevistados consideraram que os Encontros “De Professor para Professor” deveriam passar por uma re-estruturação, para melhor atenderem às suas necessidades:

“[...] uma equipe multidisciplinar, a Superintendência deveria ter essa equipe para trabalhar na organização e com os conteúdos/temas dos Encontros [...]” (ODILAR, professor – Entrevista concedida em 19/09/07).

[...] uma equipe para ver esse ensino da química, física, biologia, para pesquisar técnicas acessíveis às condições locais, regionais, criar metodologias próprias para a evolução desses conteúdos... Para depois, que esse professor estivesse com essa base, ele poder realizar uma análise da sua própria prática. [...] (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

[...] A teoria, a prática. A gente levaria essa prática para a sala de aula e que a gente tivesse um retorno com a pessoa que fez o curso conosco. [...] Um acompanhamento entre os próprios professores, auxiliados, assessorados por alguém! [...] Aperfeiçoamento, novidade dentro do conteúdo, novas técnicas [...] (FILOMENA, professora – Entrevista concedida em 10/09/07).

[...] um momento, dos participantes estarem analisando se, realmente, [...] da experiência anterior, que foi, digamos “testada” por nós na escola, ou seja, qual a experiência vivida ali naquele encontro foi possível ser aplicada na escola com nosso aluno, se deu certo. [...] que outras idéias os outros colegas tiveram para aplicar aquele conhecimento? Então, acho que assim vai ser válido [...] (ROSILENE, professora – Entrevista concedida em 15/09/07).

Assim, os professores expressaram críticas aos Encontros, entre elas a necessidade de constituição de uma equipe multidisciplinar, para organizar,

acompanhar, avaliar as atividades desenvolvidas, e, mesmo, para ministrar conteúdos relativos às diversas disciplinas constantes do currículo. Além disso, essa equipe deveria avaliar o diálogo entre a teoria e a prática, isto é, se os conteúdos transmitidos foram assimilados no “fazer-docente”.

6.3.2.8 Esquemas/Táticas para a Construção de Saberes

Acerca da construção dos saberes docentes, os professores entrevistados demonstraram empregar estratégias de construção de saberes, como se evidencia nestas falas:

[...] discutindo como é o trabalho de cada professor, como são os alunos, quais são os problemas, quais são as críticas, quais são as soluções. Então acredito que essa troca nos enriquece, nos tornando capazes [...] Essa troca de experiência, o momento de ter as nossas ansiedades, críticas e sugestões divididas, para o nosso próprio aprendizado e crescimento profissional. (TERESA OLIVA, professora - Entrevista concedida em 03/09/07).

[...] se trocando informação com um professor [...] porque, muitas vezes, seu colega tem dificuldade em certa área e você não. Então, você passa, troca com ele outros modos mais fáceis de ministrar uma aula ou uma prática e, da mesma forma, com aquela que eu tenho dificuldade eu vou procurar saber como meu colega fez [...] (XIN, professor - Entrevista concedida em 29/08/07).

[...] com o tempo a gente vai aprendendo a conhecer os alunos, fica sabendo da vida deles, das diferenças... E não são só diferenças de ritmo de aprendizagem, não! São diferenças na sociedade, de idade, de cultura e por aí vai. Então, você vai analisando essa série de coisas e isso vai te mudando. (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

[...] esse conhecimento adquirido através da experiência, através da resolução das dificuldades que, o dia-a-dia da sala de aula, foi sendo trocado [...] juntando todo esse conhecimento, com tudo que está ao meu redor [...] tem conteúdos que são mais complexos, mas que com boa vontade os problemas podem ser solucionados, porque tem conteúdos mais difíceis, que precisam de uma busca maior. [...] uma oficina de idéias, para tornar assim, mais agradáveis as aulas [...] (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/9/07).

[...] Então, eu dava as minhas aulas de Educação Física como aulas de ginástica, pois era o que eu sabia. Eu não sabia futebol, *handbol*, não sabia nada, porque ainda estava me graduando e fui aprendendo no decorrer do tempo. Também fui pesquisar mais para saber como fazer. (MARCELO, professor - entrevista concedida em 9/9/07).

Pode-se observar que os esquemas ou táticas usadas para a construção de saberes, independentemente do tempo de experiência na docência, do enfrentamento das dificuldades, das dúvidas, das ansiedades postas pelo cotidiano escolar, do nível de formação, o que prevaleceu e foi valorizado, se produziu na troca de experiência entre colegas, entre os pares. Isto reforça a posição dos teóricos referenciados, neste trabalho, e fortalece a idéia de que os professores aprendem a ensinar, ensinando. Em síntese, através da experiência, isto é, da vivência da prática docente no exercício da profissão é que, o professor adquire competência no seu ofício. (NÓVOA, 1997; GARCIA, 1999; TARDIFF & LESSARD, 2002; TARDIFF, 2003).

Para Charlot (2000), os professores constroem o saber por meio de “uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão.” (CHARLOT, 2000, p.63).

A professora a seguir destacou a importância da troca, do diálogo entre os saberes dos professores de áreas afins como uma estratégia fundamentada:

[...] se não tiver um “Encontro” com as áreas, porque ele (*CBC da biologia*) tem os mesmos eixos temáticos da física, da química... Seu eu não tiver um diálogo com essas áreas, como é que eu vou fazer? (*referindo-se sobre a importância da interdisciplinaridade*) Como é que vou estar utilizando isso? (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

O conteúdo da fala dessa professora está em sintonia com o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no que tange à importância da interdisciplinaridade. A depoente explica que, quando o professor que conhece, ensina e aprende, para trabalhar temas ou “assuntos” complexos, sente necessidade de uma visão das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do curso. Dessa forma, a interdisciplinaridade, segundo o documento normativo mencionado:

[...] supõe um eixo integrador, que pode ser objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 1998, p.37)

A interdisciplinaridade é ressaltada no documento¹¹⁹ dirigido aos Conselheiros Nacionais da Educação, da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), elaborado pelo Conselheiro Murílio de Avellar Hingel, em sua alínea c, parágrafo 2º. Esta alínea chama a atenção para o fato das DCN para o Ensino Médio, proporem “a interligação dos saberes pelo tratamento interdisciplinar (anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio) com a formação inicial e continuada dos professores, capaz de promover, no segundo caso, o trabalho coletivo interdisciplinar”. (Brasil, 2008, p.2).

E, por fim, coaduna com Charlot (2005) que salienta ser a relação com o saber uma relação que deve ser objeto de “uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais.” (CHARLOT, 2000, p.64). Para tanto, faz-se necessário contemplar saberes que extrapolam suas descrição, pois eles demandam a mobilização de competências/habilidades, nas quais se inclui a experiência adquirida, através da prática da sala de aula e na relação com o outro.

6.3.2.9 O Trabalho e a Organização dos Encontros: A Fala de uma Gestora

Sobre a avaliação do acompanhamento dos Encontros de Professores, ocorridos antes de 1999, a professora/gestora Fite, assim, se pronunciou:

[...] a gente sabe que se você der um encontro, faz a capacitação, forma os professores e não acompanha na sala o que está acontecendo aquele trabalho todo poderá se perder, mas eu acredito que na época a gente fazia isso empiricamente, não tinha um acompanhamento cientificamente bem feito, elaborado, sistematizado, como deveria ser, mas eu me lembro de relatos que os Técnicos faziam em reuniões, eles me contavam o que estava acontecendo na escola, tinha o relatório que eles tinham que fazer, uma espécie de consolidado do encontro, das visitas, me contando quais os problemas que a escola estava vivendo [...](FITE, gestora - Entrevista concedida em 08/9/07).

No que se refere às estratégias usadas para agrupar os docentes e sobre os mencionados encontros, ocorridos antes de 1999, a professora/gestora relatou que:

[...] a gente “juntava” os professores por disciplina, mas, também, por área.

¹¹⁹ Este texto se encontra nos Anexos desta pesquisa e tem como base teórica, o 2º Capítulo desta Dissertação.

[...] Primeiro o professor tem que saber trabalhar o seu conteúdo, porque é assim que se estrutura o currículo da escola, embora eu pense que o mesmo professor deveria dar aula de geografia e história, mas é de forma fragmentada que ele é formado, então, a gente tinha que trabalhar o conteúdo. Mas era importante, também, que ele percebesse a ligação que havia entre o conteúdo dele com os da mesma área. E outra coisa muito importante era o letramento no próprio conteúdo [...] então eu achava importante os professores estarem com seus pares, especialmente os da sua própria área [...] Os professores pareciam que gostavam muito, porque eles conheciam os colegas. E foi naquela época que começou interdisciplinaridade. (FITE, gestora - Entrevista concedida em 08/9/07).

Nessa fala, pode-se observar a importância do professor dominar os conteúdos específicos de sua disciplina. Contudo, foi também enfatizada a relevância do trabalho interdisciplinar, como forma de intervenção na realidade, promovendo a discussão entre os pares de docentes.

Interpelada acerca do que se priorizava na formação continuada dos professores, durante os Encontros, a professora/gestora Fite respondeu:

[...] era trabalhado aquilo que ia de encontro às suas necessidades, dificuldades, tanto teórica quanto prática. [...] o saber da experiência, [...] determinados momentos, nós enfatizamos mais a teoria, porque nós precisávamos mudar cabeças [...] (FITE, gestora - Entrevista concedida em 08/9/07).

Os referidos Encontros, ao que tudo indica, priorizaram as necessidades/dificuldades dos professores, aproximando, assim, a formação continuada ministrada, das suas práticas docentes e do cotidiano escolar.

Posicionando-se sobre os conhecimentos e habilidades que os Encontros teriam agregado aos saberes dos professores, a entrevistada Fite disse que:

Em termos de conteúdo por conteúdo eu não me lembro [...] porque era muito diversificado. O que eu me lembro que faziam era sempre levar uma visão nova de como trabalhar o conteúdo. Era uma época em que se começou a trabalhar com Pedagogia de Projetos os conteúdos da sala de aula. (FITE, gestora - Entrevista concedida em 08/9/07).

Como se constatou que a equipe da SRE possuía um considerável nível de experiência, perguntou-se à professora/gestora Fite se esse saber, oriundo da prática contribuiu para a formação e para o trabalho dos professores na sala de aula:

[...] assim como o especialista que tem experiência em sala de aula consegue fazer um trabalho muito mais rico na escola, a mesma coisa eu acho da Superintendência. Quando temos pessoas na equipe pedagógica

que tem a visão da sala de aula, é muito mais rico, até para ganhar confiança dos professores que estão dentro da sala, “fulana já esteve na sala”, ou “está na sala de aula”. Então, isto é determinante: a prática. (FITE, gestora - Entrevista concedida em 08/9/07).

Verifica-se por esses depoimentos que, nos referidos Encontros, toda a ação pedagógica desenvolvida pela SRE, durante a Gestão da entrevistada, traduziu-se nos saberes pedagógicos e nos saberes curriculares, e mais enfaticamente, nos saberes da experiência. Entretanto, percebeu-se, mais uma vez que, a elaboração do material usado durante os Encontros era formulado pela equipe da SRE, sem uma participação efetiva dos professores que se constituíam como os principais interessados.

6.3.2.10 Depoimentos de um Gestor da SEE/MG

Considerando que alguns professores entrevistados salientaram a importância do PROMÉDIO, para a sua uma formação continuada e em serviço e, ainda, levantaram uma série de atributos do Programa, relevantes para a construção de seus saberes, esta pesquisadora, tendo por objetivo desvelar tais atributos, buscou identificá-los. Para tanto, entrevistou o Professor Filocre, então Secretário Adjunto do Governo Azeredo, responsável pela implementação do referido Programa, sobre os conhecimentos trabalhados durante a execução do referido Programa.

Segundo esse gestor, o PROMÉDIO se constituiu como um Programa bastante amplo, que contemplava tanto os saberes disciplinares, quanto os didático pedagógicos:

[...] envolvia os saberes dos professores, saberes disciplinares e conhecimentos didático-pedagógicos. Inclusive, [...] durante esse programa [...] eles, tanto discutiram os conteúdos de cada proposta curricular, quanto desenvolveram material didático para os conteúdos do Ensino Médio. (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

Segundo esse professor/gestor os saberes experienciais / tácitos dos professores participantes do PROMÉDIO foram aproveitados para a construção de saberes de cunho teórico-conceituais:

[...] Isso foi feito pelos professores que achavam que tinham bons caminhos para resolver seus problemas e achavam que esse caminho era adequado, era produtivo, era interessante [...] Esses materiais são o registro da experiência vivenciada por eles, dos seus saberes, e que se transformaram em um material publicado. Então, esses saberes tácitos foram aproveitados dessa maneira, [...] Os temas que essas pessoas trabalharam, eles mesmos é que propunham. [...] (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

No que se relaciona aos conhecimentos/habilidades/competências veiculados pelo PROMÉDIO, o entrevistado enfatizou que acredita ser essencial assegurar aos alunos da Rede Estadual de Ensino, pelo menos, um Currículo Básico Comum:

[...] essa diferença entre competência e desempenho é um negócio muito complicado. [...] antes a gente tinha a ilusão que o segredo era definir, por exemplo, na questão do currículo, todos os aspectos importantes e mais ainda colocar coisas inovadoras no currículo, [...] Hoje, já pensamos da seguinte forma: "O que tem de essencial nesse currículo que o aluno precisa aprender?". Ou seja, o mínimo que aquela disciplina precisa trabalhar. Hoje, tem o chamado CBC (*referindo-se ao Currículo Básico Comum*) que contém tudo aquilo que o aluno não pode deixar de saber, não é tudo que o professor tem que deixar de ensinar, ele pode até ensinar mais, mas não pode deixar de trabalhar com esse mínimo. (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

O depoimento do professor Filocre resgata a posição de teóricos que afirmam, por um lado, ser preciso conceder aos professores o "status de verdadeiros atores", tendo em vista suas competências em produzir, selecionar e transmitir saberes. E, por outro, embora se reconheça que eles não controlam diretamente o processo de definição e de seleção dos saberes escolares, podem intervir nesses saberes, ao transformá-los em saberes escolares, através da transposição didática. A prática docente permite uma "avaliação dos outros saberes, sob o modo de sua retradução em função das condições" de trabalho e da própria experiência docente. (TARDIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 232; TARDIFF, 2003, p.54).

Acerca dos saberes experienciais/tácitos¹²⁰ dos professores do Ensino Médio que participaram de Cursos de Formação Continuada, promovidos pela SEE, o professor Filocre explicou:

A estratégia é pegar um professor pela retaguarda no que se refere a essa experiência pedagógica que ele tem, a esse conhecimento tácito. Porque quando ele fica dando vinte anos dando aula de matemática, de um certo

¹²⁰ Segundo Kuenzer (1997) saberes tácitos são constituídos no âmbito da experiência profissional.

jeito, ele consolida certas convicções e quando você o trás para a universidade por melhor que seja o curso, ele ouve, ouve, ouve, estuda, estuda, estuda, e quando ele volta, ele vai fazer do jeito que ele fazia antes, porque ele está numa zona de conflito muito forte, onde ele pensa: “Ah, não sei se vou fazer isso desse jeito não, vou continuar fazendo como sempre fiz, porque eu já domino esse jeito!”. Ou seja, você muda muito pouco o professor com esses cursos, tendo em vista esses conhecimentos consolidados, essa experiência, às vezes, muito consolidada que ele tem. [...] há a expectativa de que esse jeito novo de trabalhar acabe influenciando na própria matemática que ele ensina, na própria história, português, qualquer que seja o conteúdo com que ele trabalhe. Ou seja, assim como ele se abriu para aprender algo novo numa área que ele não dominava, temos por objetivo gerar dentro dele um conflito que o leve a repensar a sua prática, porque ele pode pensar: “Se eu fiz isso lá, eu podia fazer na minha disciplina fazer diferente, fazer algo novo!”. Essa é a idéia, uma estratégia, também, para não só tirar proveito pedagógico dos conhecimentos, mas, também, mudar um pouco a cultura do professor, [...] (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

Este depoimento salienta esses aspectos e ressalta que, a partir dos saberes práticos dos docentes, pode-se promover a construção de outros saberes, desde que ocorra uma interlocução entre professores, instituições formadoras e gestores do sistema educacional.

6.3.2.11 Depoimentos de Hingel, ex-Secretário da Educação no Governo Itamar Franco

O Projeto Veredas, implementado durante a Gestão Itamar Franco, inaugurou uma nova concepção de formação docente e impactou o trabalho dos professores em sala de aula. Assim, esta pesquisadora buscou desvelar os aspectos que atribuíram a esse Projeto um caráter singular e específico, sem desconsiderar que se tratou de um Curso de formação inicial, continuada e em serviço, voltado, especificamente, para professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O professor Murílio Hingel, em entrevista, quando solicitado a se posicionar sobre o Projeto Veredas, assim, se expressou:

[...] Quando o material do Veredas foi preparado, houve a preocupação tanto com o conhecimento teórico, quanto com a experiência que os professores já possuíam. Veja bem, essa é a grande vantagem de você ter à frente da coordenação de um Projeto, para todos os pólos de Minas Gerais, as mesmas pessoas que o conceberam. E essas pessoas é que selecionaram os autores dos diferentes livros e dos diferentes vídeos. E

essa seleção foi feita segundo essa idéia de integração, não de 2 eixos, mas de 3 eixos: conteúdo/pedagógico e da atualidade, modernidade. [...] (MURÍLIO HINGEL, ex- Secretário da Educação - Entrevista concedida em 26/12/07).

Levando-se em consideração que o Projeto Veredas se constituiu como uma formação inicial, continuada e em serviço, que se posicionou no nível do Ensino Superior, Hingel esclareceu:

Eu acho que poucas vezes no Brasil um Curso teve essa dimensão, porque quando a gente fala em 15 mil pessoas sendo formadas em nível superior, isto reflete alguma coisa. O universo de professores é muito grande em Minas, mas 15 mil significam alguma coisa. E, outro ponto extremamente positivo, além de juntar professores do estado e dos municípios dentro de uma mesma turma de um mesmo grupo, foi que dos 15 mil aprovados no vestibular, concluíram o curso e receberam o seu diploma de curso superior, 13.800 professores. Quer dizer, raramente um curso desse, com 3 anos e meio de duração, tem uma evasão tão pequena, e uma reprovação tão pequena. Foram poucos os que se evadiram, poucos os que não conseguiram alcançar o resultado. Aqueles que não conseguiram alcançar numa primeira oportunidade, tiveram uma segunda chance, mas houveram alguns que mesmo com uma segunda chance não preencheram as exigências das instituições executoras e formadoras, AFOR, elas foram chamadas assim, agências de formação. Não atingiram um nível adequado segundo os coordenadores do curso em todo estado de Minas Gerais, que foram justamente as pessoas que tinham idealizado o curso, e, portanto, fizeram com que o curso seguisse de forma muito correta o que havia sido planejado. (MURÍLIO HINGEL, ex- Secretário da Educação - Entrevista concedida em 26/12/07).

Sobre o financiamento para a realização desse Projeto, Hingel relatou:

[...] tentamos de uma forma ou outra, houve até bancos que se ofereceram para financiar o curso, mas isso não foi interessante, porque eles iriam financiar e depois nós teríamos que pagar o financiamento. Então... essa foi uma decisão pessoal minha: nós vamos cobrir os custos do curso. Como? Com os recursos do salário educação. Como o salário-educação daquela época era mais ou menos 180 milhões de reais por ano, uma parte do estado e uma parte distribuída para os municípios, então... nós pudemos montar um curso cujo projeto financeiro era que ele custaria 110 milhões de reais ao longo dos 3 anos e meio, e com isso o estado cobriu a sua parte relativa a seus professores, porque os municípios cobriram a parte relativa aos seus professores. [...] (MURÍLIO HINGEL, ex- Secretário da Educação - Entrevista concedida em 26/12/07).

E sobre a tutoria, estratégia de formação a distancia, usada no Projeto Veredas, foi na opinião do gestor entrevistado:

[...] um sucesso porque o professor era assistido no seu trabalho. Os grupos de estudo se montaram em muitas escolas. Eu mesmo fui a muitas escolas onde as professoras se reuniam depois das aulas para estudar, para

preparar trabalhos, para resolver questionários. De tal sorte que eu considero uma das experiências mais ricas. E eu posso falar de cadeira, porque eu trabalho com educação a 56 anos, e fui professor de diferentes níveis de ensino, de faculdade, e eu não vi um curso que chegasse tão bem ao que se pretendia, quer dizer, os objetivos foram realmente alcançados.[...] Eu acredito que este projeto deveria ser aplicado a todo Brasil, claro que adequando-o às especificidades das regiões. Só não entendo porque isso não aconteceu. O Ministério não se interessou, saiu por outra tangente. (MURÍLIO HINGEL, ex- Secretário da Educação - Entrevista concedida em 26/12/07).

Em determinado momento da entrevista, o professor Murílio Hingel fez uma “revelação” importante sobre como o Projeto Veredas se constituiu como um Projeto pioneiro.

Eu vou te contar uma coisa muito importante. Como que se chegou ao Veredas. Isso pouca gente conhece. Como Secretário de Educação fui convidado para uma reunião, que realizei no prédio da antiga SEE, Centro de Referência, com a professora Glaura, com a professora Maria Umbelina e mais o professor Marco Antônio Dias. Essa é uma peça importante! Mineiro, Marco Antônio Dias foi o diretor de Educação Superior da Unesco. E tendo se aposentado na Unesco... Veja, ele é um professor de um país emergente, Diretor de Educação Superior da Unesco, então... se pode ter uma idéia do valor dele. E ele depois de aposentado continuou a morar em Paris, ele mora em Paris, e se tornou um dos membros da Universidade das Nações Unidas. Mas, além disso, ele organizou uma Rede chamada Rede Isla, em espanhol, a Rede Isla é constituída de Universidades Íbero-americanas localizadas em ilhas. Pertencem a Rede Isla, por exemplo, as Universidades Federais do Maranhão, São Luís; a Universidade Federal do Espírito Santo na ilha de Vitória e a Universidade Federal de Santa Catarina, que fica na ilha de Santa Catarina. Mas, aí, tem-se, também, outras Universidades: espanholas, portuguesas e de outros países da América Latina, especialmente, as Universidades das Ilhas do Caribe. Ele conseguiu que o Reitor da Universidade situada na Isla de Gran Canária de Las Palmas, patrocinasse a contratação de algumas pessoas altamente especializadas, como as professoras Glaura e Maria Umbelina, que receberam fomento desta Universidade de Las Palmas para conceber o Projeto original do Veredas. E quando eles vieram conversar comigo, eles vieram me oferecer o Projeto. Porque Minas Gerais? Porque os três maiores envolvidos eram mineiros. E porque eles, eu acho, acreditavam que, por eu ter sido Ministro da Educação, eu poderia me interessar por algo tão original, tão diferente de tudo o que se pensava a respeito. E eu me interessei! E ao me interessar, nós começamos a buscar financiamento, como já disse, e acabamos com financiamento interno, com a cota estadual do salário-educação, que pertence ao estado e seus municípios e, também, começamos a negociar os direitos autorais do Projeto. Eu, por correspondência, pedi ao Reitor da Universidade de Las Palmas e Gran Canária que me autorizasse a usar no estado de Minas Gerais aquele Projeto concebido com o nome de Projeto Veredas, porque ele não tinha esse nome, ganhou esse nome em homenagem a Guimarães Rosa e em sintonia com a Política Escola Sagarana. E o Reitor me respondeu por escrito. Então... deve existir na SEE a carta enviada ao reitor e a sua resposta de que fizéssemos o que quiséssemos com o projeto. Foi uma doação desta Universidade para a SEE de Minas, que se tornou, por isso, a detentora dos direitos autorais do Projeto Veredas. E como contratou os

autores, ela passou a ser detentora não só dos direitos autorais do Projeto, mas de todo material, de toda sua proposta, de toda sua filosofia, de toda sua concepção. E acabou assinando um documento, cedendo esses direitos autorais a UFMG. Bom, se você me perguntar, sobre isso, eu acho que não havia necessidade de ceder esses direitos, eu acho que a SEE deveria repetir o Veredas.[...] (MURÍLIO HINGEL, ex- Secretário da Educação - Entrevista concedida em 26/12/07).

Ao solicitar que procedesse à uma análise acerca da formação inicial para professores do Ensino Médio, Hingel teceu as seguintes considerações:

Bom... na minha concepção a primeira medida que vai encontrar uma resistência imensa, vai ser a de distinguir bacharelado de licenciatura: como duas carreiras, dois cursos diferentes. O bacharelado é para formar o Bacharel, o pesquisador. A Licenciatura é para formar o Professor e, portanto, desenvolver num único conjunto a parte “conteudística”, teórica, e a parte prática. E, fortalecer, também, o estágio supervisionado [...] Então, isso tudo tem que ser revisto de uma forma coerente. Essa coerência não parece estar presente no planejamento que atualmente se faz nos currículos das instituições responsáveis pela formação inicial de professores. [...] isto vai influir num ponto [...] que é nas Diretrizes Curriculares. Porque não adianta ter Diretrizes Curriculares, não adianta ter Parâmetros Curriculares numa linguagem que o professor não entende. Quando se fala de padrões mínimos e, na verdade, conteúdos mínimos. [...] um professor entra na sala de aula, nunca leu as Diretrizes Curriculares, não sabe o que são os Parâmetros Curriculares. E como é que vai trabalhar? Sabe qual é o seu programa? É o livro didático. E o livro didático, por exemplo, os professores de Física, nem todos desenvolvem todo o programa, um dá mais uma parte, outro dá mais outra parte. Quer dizer é tudo fragmentado, [...] (MURÍLIO HINGEL, ex- Secretário da Educação - Entrevista concedida em 26/12/07).

Tardiff (2003) explica que, os professores produzem ou tentam produzir saberes, com o objetivo de compreenderem e dominarem suas práticas. Esses saberes permitem aos professores distanciarem-se dos saberes adquiridos fora dessa prática. Assim, os saberes da experiência se constituem como um dos fundamentos da competência do professor, pois é a partir deles que os professores avaliam, tanto a sua formação inicial, quanto a sua formação continuada ao longo da carreira; além disso, através deles pode ser analisada a pertinência dos demais saberes e, até mesmo, a pertinência das Reformas Educacionais.

6.3.3 Profissionalização Docente

Essa categoria demonstrou ser bastante complexa por envolver uma série de

aspectos referentes à profissão docente, inclusive a questão que discute se o magistério constitui-se como uma profissão ou uma semi-profissão. (TARDIFF, 2003).

Sabe-se que, historicamente, o professor, por ter sido tutelado pela Igreja, pelo Estado e, mesmo, por outras instâncias de hierarquia inferior, foi tendo sua autonomia limitada. Soma-se a isto o fato dos professores não serem regidos por uma deontologia, não contarem com corporações de classe eficientes e tem-se um quadro que vem se acirrando na atualidade, devido a esses fatores, e, sobretudo, às Reformas Educacionais implementadas em decorrência da diminuição do poder do Estado, da intervenção dos Organismos Internacionais e do primado da Globalização e das TIC.

Nesse sentido, tem-se assistido, no âmbito do trabalho docente: à crescente perda da autonomia docente; à sua precarização/ intensificação e ao adoecimento dos professores que se consubstancia em diferentes síndromes, e tudo isso leva ao denominado “mal-estar” docente. Assim, esta categoria foi ampliada, se subdividindo em seis itens, todos relacionados, direta ou indiretamente, com a profissionalização docente. São eles: (1) A Necessidade de Reconhecimento Social do seu Trabalho; (2) As Condições de Trabalho (materiais/tecnológicas, financeiras, humanas) e de Formação, precarizadas; (3) Tempos/Espaços e Ritmos de Trabalho Intensificados; (4) A Falta de uma Remuneração Digna; (5) O Papel do Professor na Contemporaneidade; e (6) O Sentimento de Desistência do Magistério.

Durante a pesquisa os sujeitos entrevistados realizaram considerações importantes para a compreensão do seu processo de profissionalização, tanto relacionadas com o objeto desta investigação, quanto numa perspectiva mais relativa à profissionalização. Assim, os itens foram selecionados em consonância com as falas dos entrevistados, porém, algumas vezes, estas falas se entrelaçam abordando mais de um aspecto.

6.3.3.1 A Necessidade de Reconhecimento Social do seu Trabalho

Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003) afirmam que o reconhecimento social só

existe quando ocorre a formalização da atividade, ou seja, quando se reconhece o valor do serviço prestado. Mas, essa posição não é a vivenciada pelos professores do Ensino Médio, da Jurisdição de Muriaé, conforme enfatizam os entrevistados:

Você perde muito sendo professor, porque a gente trabalha com gosto, eu já fiz projetos belíssimos na minha escola, mas não há reconhecimento nenhum... [...] Veja, eu escolhi ser professora. [...] eu descobri na docência minha carreira. Eu, literalmente, abduco de muita coisa [...] (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

[...] A Superintendência está muito longe do professor, a gente quase não houve mais falar da Superintendência. O único momento que a gente tem da Superintendência são as visitas da Inspetora na escola e, geralmente, por algum motivo complicado, nada que nos dê prazer, nada legal, só imposições... sei lá! (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

“[...] porque, a gente faz curso, mas, muitas vezes, para o Diretor, só foi mais um”. (MARCELO, professor - Entrevista concedida em 09/09/07).

Os depoimentos dos sujeitos entrevistados retrataram, de um lado, a carência e, de outro, a ânsia de reconhecimento social de seu trabalho, de seus saberes, seja por parte da direção da escola, seja por parte dos órgãos governamentais:

“[...] é preciso avaliar e conhecer o valor pessoal, o talento do professor [...] não é, simplesmente, dar aula por uma “merreca” de alguns reais, mas por saber que alguém adquiriu um patrimônio cultural [...]” (ODILAR, professor - Entrevista concedida em 10/9/07).

“[...] a gente está na ânsia de buscar cada vez mais o melhor para que seja valorizado o conhecimento, a experiência e quem sabe assim ter a valorização da nossa profissão”. (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/09/07).

Esse reconhecimento foi importante (*referindo-se à publicação de artigo produzido no PROMÉDIO*), mas o mais interessante disso tudo é que esse trabalho não teve seqüência, ficou perdido, está aí nos arquivos, sendo que poderia estar produzindo até hoje. [...] Precisamos entender que a gente entra aí numa dialética tremenda. Primeiro: nós temos que nos capacitar para sermos valorizados, então, têm que serem criadas as condições de capacitação e, depois, a valorização do profissional, e a gente vê que isso caminha a passos muito lentos. Então, o governo tem que investir é na capacitação profissional, mas não é só para se ter o título, mas para se ter também uma recompensa salarial [...] (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

A profissionalização do professor requer, de um lado, um espaço, no qual ele

possa transitar com certa liberdade e de outro, o reconhecimento da sociedade em relação ao valor e a necessidade de sua profissão (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Requer, ainda, a determinação da especificidade de seu trabalho:

Na sociedade, o professor, hoje, é visto ou como um falso ou um coitado, por falta de reconhecimento social [...]. Então, ninguém apóia a busca de soluções para o professor. É o que a sociedade pensa da gente. Aí pensa que você é um enganador. E quando se planeja uma paralisação não se tem respaldo social, porque a mãe não quer ficar com o filho, porque você não comunicou para a sociedade qual o motivo daquela paralisação [...] (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

A luta pelo fortalecimento e pela ampliação das práticas de autonomia docente caracteriza-se como outro aspecto da profissionalização docente, que busca espaços de resistência à precarização da profissão. Pode-se perceber, pela fala da professora Gilza, a consciência da especificidade de seu conhecimento profissional, apesar das “políticas educacionais e administrativas que contribuem mais para uma negação do que para uma afirmação das práticas profissionais.” (HIPÓLITO, 1999, p.82).

[...] nós recebemos quase tudo pronto, porque na verdade a gente tinha que analisar os conteúdos, tirar ou acrescentar assuntos, separar os conteúdos no CBC por série, mas a gente recebeu tudo pronto, só analisou se estava bom ou não. Então, não teve troca, na verdade, a gente foi lá tomar conhecimento e não opinar. (GILZA, professora - Entrevista concedida em 04/10/07).

Contreras (2002) menciona que, a competência profissional é que habilita o professor a assumir responsabilidades. Entretanto, o desenvolvimento dessa competência exige do professor seu exercício e, isto não é possível sem a autonomia profissional. Oliveira (2003) explica que:

[...] a desqualificação sofrida pelos professores nos processos de reforma tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, aliada à desvalorização desses docentes (pela negação e desprezo pelo seu saber profissional) [...] (OLIVEIRA, 2003, p. 33)

Para alguns professores a falta de tempo para eles se encontrarem, para trocarem informações, conhecimentos, se traduzem numa desvalorização do seu

espaço de trabalho, da sua prática docente e de si mesmos:

“[...] o problema mesmo é esse, é a disponibilidade da gente, dos colegas de participar para ver a coisa acontecer”. (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

A maior dificuldade é você adequar dia e hora para os professores se encontrarem, pois eles não têm tempo, ou estão em outra escola ou são de outra cidade, o horário do ônibus é apertado e ele tem que voltar para a cidade dele e não tem como conversar, ele só tem aqueles minutinhos contados. [...] Quando se encontram, os professores, só sabem falar: “E a série tal? Impossível trabalhar naquela sala, não? Falta mais empenho para trabalhar com esse aluno.” (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

Em síntese, observou-se pelas falas dos sujeitos que, os professores compartilham da opinião de que, tanto as políticas educacionais, quanto a própria sociedade desvalorizam a atividade docente.

6.3.3.2 As Condições de Trabalho (materiais/tecnológicos, financeiras, humanas) e de Formação, Precarizadas

Kuenzer e Caldas (2007) definem as condições de trabalho como sendo “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infra-estrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola.” (KUENZER; CALDAS, 2007, p.10). Assim, os sujeitos entrevistados enfatizaram a precariedade de suas condições de trabalho e, ao mesmo tempo, salientaram as funções agregadas à profissão docente. Fidalgo e Fidalgo (2007) ressaltam que, apesar do processo de resistência, de alguns professores, à inserção das tecnologias ao campo pessoal e profissional, os docentes reconhecem a importância de se adequarem ao novo contexto de desenvolvimento tecnológico.

[...] Hoje a tecnologia avança rápido demais e, infelizmente, nós não temos acesso a esse desenvolvimento. [...] precisamos de laboratório para todas as escolas, inclusive, espaço físico, porque na escola que eu trabalho, nem banheiro e nem sala para professor tem, eu uso banheiro de aluno. E tem mais, nós nos assentamos, às vezes, na biblioteca, recebemos “n” computadores e estão todos amontoados, porque não tem sala para se

instalar os computadores. E mais... os professores não são capacitados para lidarem com o computador, não sabem o que é o que é computador, estão levando os alunos para a sala de computador simples e, unicamente, para “orkut”, “msn” e joguinhos, e eu não admito isso não! (XIN, professor - Entrevista concedida em 29/08/07).

[...] a gente aprende até no exército: “Quando o comando não está afinado com a tropa, ele é atropelado pela própria tropa”. Então nós estamos sendo atropelados! A verdade é essa! Nós somos o comando, mas não estamos afinados com as tecnologias que estão chegando. Nós não afinamos o nosso discurso, a nossa prática com a tecnologia. (JOÃO FRANCISCO, professor - entrevista concedida em 10/09/07).

Os docentes entrevistados demonstraram se sentirem angustiados, de um lado pela falta de infra-estrutura adequada para o exercício da docência e, de outro, pela constatação da falta de preparo para trabalharem com as TIC.

Outros professores salientaram o “descaso” das políticas educacionais que intensificam a regulação do trabalho docente, além da mudança no perfil dos alunos das escolas públicas, na atualidade.

[...]Quando eu fiz o concurso (1995) as condições de trabalho, condições salariais e condições de promoção eram uma. De lá para cá a coisa foi toda mudando... Então, a gente fica muito “massacrado” pela política do estado. [...] no estado nós temos, primeiro: uma diversidade de público enorme de alunos e, eu tenho que atender a todos. [...] A cada ano a clientela exige muito mais do professor! O aluno que precisa de mim é aquele que tem mais dificuldade, então, antes eu tinha uma sala com seis alunos com dificuldades, aí eu trabalhava aquele grupo com dificuldade, hoje 50% da sala tem muita dificuldade. [...] (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

[...] eles acham que a gente tem que fazer esse plano de curso e colocar ele em prática. É lógico que o nosso objetivo é procurar colocá-lo em prática, porém, no decorrer do ano a gente não consegue, porque a gente sofre várias modificações, adaptações, *(referindo-se às mudanças advindas, às vezes, da intensificação do trabalho docente e, outras vezes, da precariedade das condições de trabalho)*. [...] (MARCELO, professor - Entrevista concedida em 09/09/07).

A falta de condições adequadas para exercício da profissão é agravada pelo quadro de redução de investimentos na educação, apesar do FUNDEB, o que compromete o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, como demonstram os depoimentos a seguir:

“[...] se eu peço duas pilhas em uma sala de aula lá na escola já fica difícil. Quem banca esse material sou eu mesma, porque a escola não tem recursos para isso, embora tenha boa vontade do meu Diretor [...]” (JÚLIA, professora - Entrevista concedida em 30/08/07).

“[...] eu gostaria que tivesse livros pra todos os alunos, eu gostaria que tivesse dicionário para todos, e falta mesmo esses materiais necessários”. (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/09/07).

Outros fatores como o aproveitamento de pessoal autorizado, porém não habilitado a lecionar determinadas disciplinas, conjuntamente com a falta de apoio pedagógico adequado, no enfrentamento dos problemas vivenciados na e pela prática cotidiana, acabaram por produzir um “sentimento de isolamento” no professor:

[...] o professor vai para lecionar Artes, mas ele é assim... completamente leigo: “eu estou aqui, porque essas aulas me foram passadas, a minha área é Matérias Pedagógicas. Ou então é Matemática: “eu estou sendo aproveitado, porque sou excedente”... “eu não sei nada, eu não entendo nada”... Então, esse pessoal está completamente “cru”, perdido! [...] porque a gente fica muito só [...] E aí você trabalha “meio que a toque de caixa”, meio sozinho, porque vem o supervisor e fala para a gente assim: “você sabe sim, vai lá, você dá conta!”. Então, ele, também, não está atento para a sua necessidade, porque ele tá (*sic*) atento, na maioria das vezes, para as necessidades emergenciais, que são a leitura e o número, o português e a matemática, e o restante vai ficando um pouquinho de lado. (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

Segundo Kuenzer e Caldas (2007) as precárias condições de trabalho do professor “descortinam a ausência de um projeto institucional para melhoria da qualidade do trabalho na escola pública.” (KUENZER; CALDAS, 2007, p. 14).

A dificuldade enfrentada pelos docentes para a participação em Cursos de Formação Continuada, determinadas pela estrutura e funcionamento das escolas, potencializa os problemas e dilemas para a concretização de seu projeto de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999).

A escola, muito pouco ou quase nunca, e, sempre com muita dificuldade, apóia a gente a participar, a fazer um curso de formação continuada. Eles colocam todo tipo de dificuldade para você sair. O estado não disponibiliza ninguém para te substituir [...] (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

[...] hoje, se tivesse que participar de um, seria complicado (*referindo-se aos Encontros do Projeto “De Professor para Professor”*), porque deixar uma sala de aula fica difícil. [...] porque quem vai nos substituir? Quem vai fazer essa substituição? [...] (GILZA, professora - Entrevista concedida em 04/10/07).

[...] nosso calendário escolar dificulta para a gente participar de um encontro, porque como o professor poderá participar dessa capacitação, na qual ele vai crescer profissionalmente, se ele não [...] sabe o que está sendo feito de sua turma na escola? Se, muitas vezes, ele não tem nem como ir,

pois é dia letivo, não tem quem substituí-lo, ou ele trabalha em outra escola, em outra localidade? Tem-se é que ter condições necessárias para que ele possa comparecer sem prejuízos para ele ou para a escola. (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

Torres (1996) salienta que o debate sobre formação inicial e capacitação continuada e em serviço¹²¹, assim como a remuneração dos professores são questões ligadas à formação/profissionalização docentes que incomodam aos Organismos Internacionais, pois ocupam “um lugar (e inclusive investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento, frente à infra-estrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares” (TORRES, 1996, p.161).

Para este Organismo Internacional a qualificação não traduz melhores rendimentos e com esta justificativa desaconselha a formação inicial e recomenda a capacitação continuada e em serviço, considerada menos onerosa.

6.3.3.3 Tempos/Espaços e Ritmos de Trabalho Intensificados

Para Tardiff (2005) as condições de trabalho se referem a aspectos que possibilitam atribuir “quantidade” a certas situações de ensino como: carga horária de trabalho semanal, número de alunos por sala de aula, número de dias letivos, etc. Nesse sentido, os professores entrevistados reclamaram:

[...] por causa do calendário apertado, por acharem que aula são quatro paredes, que professor tem que estudar, mas só se for de madrugada! [...] a questão de espaço em sala, o número excessivo de alunos, a própria expectativa que o aluno tem na sala de aula... [...] Precisamos de mais espaço e menos alunos, um número maior de aulas, para não comprometer o planejamento anual que você tem que cumprir [...] (FILOMENA, professora - Entrevista concedida em 10/09/07).

Aumentou a carga horária do professor, aumentaram-se os dias letivos e a gente ainda tem tanta dificuldade de passar a nossa informação e tanta dificuldade para poder se encontrar. Mais um motivo para a gente se encontrar pra falar, até, dessas dores, quê que são dores? São dificuldades! (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

[...] porque o professor recebe aquilo tudo e cai na conjectura da escola, na

¹²¹ O termo formação foi utilizado, pelo teórico referenciado, como um “processo global e permanente de formação do professor” . (TORRES, 1996, p. 160).

mesmice, naquela sala de aula, naquele horário preso, naquela falta de espaço para ele fazer qualquer coisa que não seja no quadro-de-giz, aí ele volta e fica amarrado. [...] (ODILAR , professor - Entrevista concedida em 10/9/07).

A professora, a seguir, enfatiza em sua fala a intensificação das dimensões do tempo e do espaço, a falta de estímulo no trabalho e a ausência de recursos didáticos suficientes e adequados para atenderem às necessidades do professorado da escola:

[...] Então, eu começo no Ensino Médio, salas muito cheias, esse fluxo de alunos até o meio do ano é um, as matrículas são muitas, depois a evasão é grande. Nós já estamos fechando turma de novo. [...]. Há uma dificuldade muito grande, não adianta só o livro didático, porque você chega na escola e o que encontra? Não há o estímulo, as salas estão muito cheias, não há espaço fora de sala de aula... Fica difícil! Você tem uma biblioteca que é sala de vídeo, mas na verdade você não pode usar o vídeo direito ou porque não funciona ou porque só tem um em uma escola com mais de 40 professores. [...]. Não tem laboratório, sala de vídeo, sala de informática, não tem recurso nenhum. (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

Segundo Hipólito (1999), a profissionalização docente tem um significado que, em parte, está associado a uma formação de qualidade, a um trabalho que permite a reflexão e a investigação, a um controle do processo ensino-aprendizagem, a uma democratização da organização escolar e, finalmente, a condições de trabalho que permitam ao professor desenvolver suas atividades docentes.

A carga horária de trabalho dos professores acentua a “sensação” de aceleração do tempo, conforme depoimentos a seguir:

[...] mas depois a gente volta para as bases, que é a sala de aula das escolas e o que acontece, são “n” variáveis que atropelam isso. É o tempo que não fica compatível com aquilo que se vai fazer, é a disponibilidade de colegas que não tem. (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

[...] O professor na sala de aula, às vezes, é aquela pessoa que não corre tão rápido como o tempo corre com tudo que envolve o seu dia-a-dia. [...] às vezes, ele necessita de um momento para parar, para repensar a sua prática, o seu dia-a-dia, fazendo ele crescer como professor, como pessoa. (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/09/07).

6.3.3.4 A Falta de uma Remuneração Digna

No processo de constituição da profissão docente, as políticas educacionais exercem papel preponderante na efetivação de medidas que visam à determinação das condições de trabalho e de salário dos professores. Essas medidas, na atualidade, acabam por atuar como fatores de desprofissionalização/precarização do ofício de professor:

O profissional tem que ter um salário justo pelo que ele faz, a escola tem que ter a contrapartida para atender à sua clientela de uma forma mais decente, os equipamentos têm que ser modernizados mesmo, e acho que o esforço feito pelo governo não é nenhum favor! (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

“[...] porque hoje em dia a escola está muito difícil. Porque dá livro (*referindo-se ao Governo*), mas não investe na área pedagógica, não se investe no salário do professor e isso tudo acaba fazendo a gente perder o objetivo [...]” (ODILAR, professor - Entrevista concedida em 10/9/07).

“[...] O que me deixa triste na escola é a falta de material [...] além desse o salário, lógico, que é bem baixo, pelos riscos e tudo que a gente corre”. (JÚLIA, professora - Entrevista concedida em 30/08/07).

[...] Esse colega, também, tá (*sic*) inserido, porque a gente não é valorizado, porque nós não temos um salário digno, e aí a gente, também, tá (*sic*) levando a nossa violência para a sala de aula,[...] (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

Kuenzer e Caldas (2007) argumentam que os baixos salários, além de retratarem, concretamente, o sentimento de desprofissionalização/precarização da profissão docente e interferirem sobre as condições de trabalho, acabam ocasionando “um sentimento de iniquidade salarial, percebido pelos professores como a incompatibilidade entre o salário recebido e o trabalho realizado” (KUENZER; CALDAS, 2007, p. 11), acarretando, também, a redução do padrão de vida do professor, o que leva à necessidade e à “tendência” ao acúmulo de jornadas de trabalho, a fim de garantirem a sobrevivência da família ou um melhor padrão de vida:

[...] O que falta nas escolas pra nós, professores é, primeiro: uma melhoria na remuneração, porque isso que motiva. Porque fatores como a má remuneração que você tem, faz ser preciso ter dois ou três cargos para se manter. Segundo: espaço físico condizente. Terceiro: salas de aula não tão cheias e laboratórios. (XIN, professor - Entrevista concedida em 29/08/07).

[...] porque o professor recebe aquilo tudo e cai na conjectura da escola, na mesmice, naquela sala de aula, naquele horário preso, naquela falta de espaço para ele fazer qualquer coisa que não seja no quadro-de-giz, aí ele volta e fica amarrado. [...] Na verdade, o professor está tão “massacrado”! Mas tão “massacrado”, tão sobrecarregado de trabalho... Todo mundo ou quase todo mundo tem que ter dois a três cargos para sobreviver... [...] Eu sinto que, na verdade, não se trabalha por dinheiro, mas, por outro lado, se tem uma família para sustentar... [...] (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

Os baixos salários são, apenas, um dos fatores que refletem a desvalorização da profissão docente, outros aspectos como a questão de um desenvolvimento profissional autônomo, também, favorece o processo de desprofissionalização/precarização do trabalho do professor (GARCIA, 1999).

6.3.3.5 O Papel do Professor na Contemporaneidade

O professor possui características e identidades próprias, além de saberes que ultrapassam tanto o conhecimento meramente acadêmico, racional, composto por fatos, conceitos e teorias, quanto saberes resultantes da prática docente. Assim, o professor é detentor de um conhecimento que agrega saberes diversos, e que se alicerça na capacidade de gerir a informação e adequá-la ao contexto formativo, mobilizando uma grande variedade de competências/habilidades. (TARDIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

A fala da entrevistada sobre o papel do professor na contemporaneidade revela as dificuldades trazidas pelo processo de desprofissionalização/precarização do trabalho e acirrada pela intensificação das funções docentes:

Eu acho que tem ainda todo o contexto da situação do professor. Quem hoje vai ser professor? Quem, hoje, vai escolher essa carreira de professor? Então, qual é a base cultural desse indivíduo que, hoje, pleiteia uma carreira de professor? Que público que vai escolher estar fazendo uma licenciatura para se formar como professor, para querer encarar essa carreira diante da dificuldade que ela levanta? É uma carreira que, se você quiser ser bom, você tem que investir muito em você, na sua bagagem cultural, na sua formação e, na verdade, o seu retorno é pouquíssimo, até mesmo em nível

de reconhecimento social. [...] Então, quem vai ser essa pessoa que vai ser professor? [...] (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

E a professora, ainda, chama a atenção para a crise identitária do professor:

E aí eu fico pensando na responsabilidade do professor. [...] o professor precisa rever até a sua própria crise, porque a crise da pós-modernidade que nós vivemos é real, é institucional, é do conhecimento, da civilização, da forma como ela está colocada e a gente vivencia essa crise, e o professor tem uma responsabilidade muito grande, porque tem vinte anos que estamos tentando ensinar ao nosso aluno a não jogar papel no chão e ele continua jogando. [...] quem trabalha na educação tem que acreditar que é possível fazer diferente, porque se eu não preparar essa pessoa... Não é para preparar os futuros cidadãos? [...] E o professor tem um papel fundamental na formação da cidadania... Então, a gente precisa formar esse professor, senão nós não formaremos esse cidadão, senão nós não vamos ter o amanhã. Complicadíssimo o papel do professor e pra isso ele precisa estar muito bem formado e informado, para ele preparar esse cidadão, que é um cidadão planetário. (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

Nesse contexto, a crise identitária do professor é agravada pelo discurso presente nos documentos do Banco Mundial, nos quais os professores são descritos como figuras negativas, construindo uma imagem do professor como sendo “corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres, partidário da oposição etc.” (BARRETO; LEHER, 2003, p.48).

Fidalgo e Fidalgo (2007) enfatizam que existe um aparente paradoxo no trabalho docente, pois, de um lado, os professores desvelam aspectos que acentuam o quadro de precariedade das condições de trabalho e, de outro, salientam a existência de uma satisfação, de um prazer e de um comprometimento com a profissão, conforme depoimentos a seguir:

[...] Para mim, ser professora é tudo. Eu gosto. É participar, é buscar sempre mais para o seu aluno, é aprender com seu aluno, porque, ele também, tem experiências, tem coisas pra te ensinar. Quando eu entro para sala de aula, eu não me lembro de mais nada: de família, de problemas, de filhos, eu não penso em nada, eu só penso nos meus alunos, naquele momento que eu estou com eles ali, a explicação e a fala deles [...] (GILZA, professora - Entrevista concedida em 04/10/07).

[...] Às vezes, alguns colegas brincam comigo: “Nossa você tá (*sic*) chique pra dar aula, tão perfumada!” (risos). Eu não acho que estou chique nada, eu estou é feliz, porque eu penso que o meu aluno merece o melhor de mim, que eu use um bom perfume, um bom batom, eu penso dessa maneira. Já imaginou ter que ficar 50 minutos com uma pessoa feia, velha, mal vestida? Nós somos os professores. [...] (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

O professor João Francisco ao tecer considerações acerca do papel do professor, na atualidade, explicitou que, para ele:

[...] o professor, realmente, hoje, não é mais aquele agente de formação de consciência não, ele é apenas um repetidor de conteúdo. Então, nós temos que dar um basta nisso também, temos que retomar esse compromisso que ele tinha anteriormente de ser um formador de consciência. [...] Hoje eu sinto que tenho que ser o animador do programa, e não mais o artista, mas, acredito que nós continuamos imprescindíveis. (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

Segundo Barreto e Leher (2003), citando Lamarca (1995)¹²², para os Organismos Internacionais:

Os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Esta estratégia obriga a reformular os objetivos da educação. O desenvolvimento de competências-chave [...] substitui a sólida formação disciplinar até então visada. O uso de novas tecnologias educativas leva ao apagamento dos limites entre as disciplinas, redefinindo ao mesmo tempo a função, a formação e o aperfeiçoamento dos docentes. (LAMARCA, 1995, p.175)

Essa concepção de professor coaduna com a idéia propagada por documentos dos referidos Organismos, nos quais os professores são descritos como sendo a “tecnologia” a ser substituída, por se constituírem em um investimento caro e pouco eficiente.

Para outros professores, “ser professor” está relacionado a uma preocupação com a afetividade do aluno, com o seu “gostar” da disciplina, com a compreensão e, de certa forma, com a satisfação das suas necessidades, como demonstram as falas das professoras:

[...] Às vezes, o meu aluno não sabe o conteúdo, mas, ao realizar a atividade, ele teve uma certa criatividade, de forma que, essa criatividade me deixou satisfeita de ver que ele, apesar de não saber o conteúdo, ele compreende que ele é necessário e, usa da sua criatividade para participar das aulas [...] O mais importante pra mim é conseguir fazer com que o meu aluno goste de estudar e eu busco formas que possam me auxiliar a auxiliar o meu aluno. [...] não nos esquecendo que temos um programa que nos obriga a aplicar isso ou aquilo, com isso a experiência me ensinou que preciso me preocupar é com meu aluno, com as necessidades dele, com o conhecimento que ele tem, com aquilo que ele vai gostar e, também, sem esquecer que o processo de ensinar em uma escola pública, já é por si um desafio. (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/09/07).

¹²² LAMARCA, G. Quanto se puede gastar en educación? Revista de La Cepal, n.56, p. 163-178, ago. 1995.

[...] É passar no dia-a-dia a importância da escola, para ele valorizar mais a escola. Eu gostaria de aprender a passar isso para o aluno, maior firmeza e vontade de falar aquilo que eu falo e, também, os próprios valores que estão perdidos na educação. (GILZA, professora - Entrevista concedida em 04/10/07).

[...] você vai sabendo fazer novas leituras, você vai aprendendo a fazer leituras do psicológico do aluno, isso tudo vai influenciar e você vai, também, estabelecendo uma relação de intimidade com esse aluno. (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

No início da minha carreira eu não percebia isso. Preocupava muito com o conteúdo, desvinculando o conteúdo da afetividade. Hoje eu percebo, assim, que os dois andam juntos, lado a lado. Eu até penso que, no meu conteúdo é muito mais importante o aluno ter um bom relacionamento com a turma e comigo do que ficar preocupado demais em aprender o conteúdo de Geografia. (Grifo nosso) Às vezes, ele não tem tanta aptidão para aquele tipo de coisa, ele prefere a Matemática, a Física, mas ele cria ali um vínculo de respeito, de paciência para ouvir a aula, entendeu? Mas no final ele acabava por aprender também! (FILOMENA, professora - Entrevista concedida em 10/09/07).

Observa-se que o somatório de funções atribuídas ao professor pela escola, exigiu que ele agregasse papéis que extrapolam suas competências, requerendo do docente que ele atenda ao aluno

como de psicólogo, assistente social, agente público, dentre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade profissional¹²³, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2003, p.33)

Essa mudança, por parte dos professores entrevistados, na compreensão do papel e das funções docentes, foi agravada pela implementação de Reformas Educacionais que aumentaram as medidas de regulação da formação docente e da atuação profissional. Essas medidas determinadas formaram uma “triangulação” compreendida pelo: currículo centralizado¹²⁴; avaliação unificada¹²⁵ - ambas medidas ligadas por Programas de EAD - e fechando o triângulo, a intensificação

¹²³ Para maiores esclarecimentos sobre Identidade profissional, ver: DUBAR, Claude. A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

¹²⁴ Os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, além de definirem as competências a serem desenvolvidas pelo professor no processo de ensino, determina o material a ser utilizado na sala de aula, como, por exemplo, o livro didático, produzido segundo suas orientações.

¹²⁵ Intensifica a regulação do trabalho docente por meio de indicadores quantitativos (ENEM, SAEB/PROEB), que são avaliações aplicadas, aos alunos, ao final de cada etapa da Educação Básica (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental/ 3º ano do Ensino Médio).

das TIC. Para tanto, o MEC propaga no seu discurso, que todas as escolas devem ter televisões e computadores. (BARRETO; LEHER, 2003).

Dessa forma, reitera-se, ocorre uma mudança na natureza e na definição do trabalho docente, que passa a requerer do profissional, sobretudo, a execução “adequada” de saberes produzidos por outros, provocando um “esvaziamento” desse trabalho.

Nesse sentido, Kuenzer (1999, p. 182) afirma que, “quanto maior a precarização econômica e cultural, quanto menores os investimentos, mais bem qualificado precisará ser o professor”. Isso implicará, por parte do docente, o reconhecimento de que são “sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos do seu ofício”, e na clara definição de seu trabalho na sala de aula como sendo um espaço “de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios” (TARDIFF, 2000, p.121).

6.3.3.6 O Sentimento de Desistência do Magistério

O desencanto com a carreira, com a sua profissão, demonstrado por alguns dos professores entrevistados pode ser relacionada, dentre outros fatores, à perda de seu prestígio social, à diluição de sua identidade profissional, ao questionamento da legitimidade institucional de seu trabalho e da eficácia de seus métodos de ensino. Percebe-se que a crescente complexidade da profissão docente, também, agravou o sentimento de “falência” da profissão no professor, tanto no que se refere aos aspectos relacionais, quanto aos aspectos afetivos que envolvem o exercício da docência, conforme fica explicitado nas falas dos sujeitos:

[...] a violência é uma coisa real na vida dos nossos alunos e [...] Aí, ele traz essa linguagem pra dentro da sala de aula E isso está interferindo no sentimento de desistência meu colega. É a falência! Ele (*o colega professor*) não está sabendo fazer essa leitura. [...] e aí a gente, também, tá (*sic*) levando a nossa violência para a sala de aula, só que a nossa violência é mais dissimulada e a do nosso aluno ela é mais explícita, mas nós temos o mesmo grau de “ódio” por ele, um “ódio” que se manifesta na aula ruim que eu dou, na aula que eu não preparo, no grito que eu dou com eles... Nunca

se ouviu tanto grito como a gente ouve nos últimos tempos. E o professor cansa, ele tá (*sic*) cansado. (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

A violência descrita pela professora traduz uma situação que começa a se tornar rotineira nos espaços escolares. Esse quadro retratado, dentre outros fatores, salienta o “abandono” a que os professores da escola pública estão sujeitos, potencializando o sentimento de cansaço e de desistência do professor, pois, como afirma Codo (2002), a violência escolar:

se correlaciona com o sentimento de exaustão emocional dos professores; às agressões aos professores têm correlação positiva com problemas de despersonalização e, finalmente, as agressões entre os alunos tem correlação positiva com o baixo envolvimento emocional dos professores no trabalho. (CODO, 2002, p.317).

E a professora Maria Carmen completa:

[...] Eu tenho visto os professores com a auto-estima muito baixa, às vezes, nem penteia o cabelo, se veste de qualquer forma. Ele não faz a diferença alguma, não faz! Ai o aluno não sente nele... ah... “Narciso acha feio o que não é espelho!”. O aluno não quer ser como esse professor, não quer ser aquela pessoa. [...] Então eu acho que a nossa prática tem a ver com o querer, com a auto-estima... mas, veja, isso são alguns. E eu percebo que nesses não há nenhuma vontade pela formação continuada. Ele já fechou o ciclo dele e está só contando o tempo. (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07)

Para Nóvoa (1997), apesar do professor não desejar se envolver com a realidade que cerca seus alunos, ele vive em um espaço repleto de afetividades, de sentimentos, de angústias e de conflitos. Dessa forma, manter o distanciamento entre professor-aluno seria negar a natureza de seu próprio trabalho.

Outros professores alertaram para a perda crescente de seus direitos, para um possível processo de alienação do professor, para uma situação de desânimo, que se agregam ao conjunto de aspectos que materializam o processo de desprofissionalização/precarização do trabalho docente e à intensificação desse trabalho, seja pelo acúmulo e diversificação de suas tarefas, pela sobrecarga na jornada de trabalho, seja por sua estreita relação com as condições salariais:

“[...] Como é o professor que está com a sua cidadania esfacelada? Como esse professor vai formar um cidadão? Ele nem reconhece os seus direitos! Ele, ainda, está um alienado! [...]” (CRAU, professora - Entrevista concedida em

04/09/07).

[...] e acaba se entregando ao abandono e aí tem colegas que chegam perto da gente e falam: “Eu vou lá hoje só por causa dos vinténs, porque no final do mês eu tenho que pagar a luz, eu tenho que pagar o telefone, como é que vou fazer?” [...] (ODILAR , professor - Entrevista concedida em 10/9/07).

[...] Os professores andam muito amargos, eu tenho percebido isso. A única coisa que eles falam é que cada dia está mais difícil: “Tá (*sic*) impossível gente! Não tem como continuar, eu tô (*sic*) esgotada! Eu preciso de férias? Tô (*sic*) cansada! Tô (*sic*) nervosa!” Elas só falam, e pronto! Eu percebo que o que está gerando esse cansaço neles é a falta de sucesso pessoal e no trabalho. (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

E, ainda, há aqueles docentes que ao apresentarem sintomatologias ligadas às angústias e às ansiedades, entram em um processo de “culpabilização”. Segundo Hypolito (1999), quase sempre, a questão da profissionalização tem sido levantada como forma de responsabilizar o professorado pelas “mazelas” da educação:

Eu voltei para minha escola agora, depois da licença pra curso. Só faltei plantar bananeira! Fiz aquela seqüência didática linda, [...] e na hora que você pede para ele desenhar, do jeito dele, não é nenhum desenho artístico, não, ele não consegue, outros não querem, simplesmente, não querem! A auto-estima dele, também, não dá conta. Ele leva o livro pra aula num dia, no outro não leva. O professor, às vezes, também, é culpado... e sei lá... é uma coisa complicadíssima. Parece que o aluno quer ir embora. Ele já chega na escola querendo ir embora, porque merenda não tem mesmo, “porcaria” que não tem merenda para o aluno, viu? [...] (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

“Mas, tem um outro lado, que é quando você percebe que, muitas vezes, você faz o melhor possível, mas o aluno não te dá retorno, porque está desmotivado e descrente [...]” (XIN, professor - Entrevista concedida em 29/08/07).

“[...] todos nós, hoje, vivemos as mesmas angústias, ansiedades por conquistar objetivos comuns, e a gente busca alcançar esses objetivos”. (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/09/07).

Esses depoimentos dos professores evidenciaram elementos de confluência, tanto no que se refere ao seu comprometimento com os alunos e com a escola, quanto na manifestação das suas angústias e ansiedades, desvendando, como mencionam Kuenzer e Caldas (2007, p. 9), “um complexo processo histórico,

alimentado e realimentado por determinações gerais e condições concretas do exercício cotidiano da prática escolar entrelaçando histórias individuais e coletivas.”

6.3.3.7 Ser Professor e o Processo de Profissionalização Docente na Ótica dos Gestores

As concepções elaboradas mais recentemente, sobre a formação e a “atuação” dos docentes, veiculam “tipos” de professores que se consubstanciam nos denominados professor-profissional; professor-reflexivo; professor-pesquisador; professor-investigador; professor-intelectual. Entretanto, percebe-se a confluência entre alguns autores dessas concepções, quanto à necessidade do professor possuir uma sólida formação, além de um conjunto de conhecimentos/competências/habilidades que garantam o seu desenvolvimento profissional e uma aprendizagem consistente e significativa para seus alunos.

A professora/gestora Fite quando indagada sobre o papel do professor, na atualidade, elencou uma série de aspectos que envolvem desde a luta por uma remuneração condizente com seu trabalho, até a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional:

[...], o professor precisa: primeiro, ter salário digno [...] Segundo, ele tem que ser competente [...]. Ele não pode abrir mão da formação dele nunca, porque quem pára de estudar, anda para trás. Então, ele tem que exigir do sistema a formação continuada que ele precisa e ele tem que buscar por outros meios, também, a sua formação. [...] às vezes, o professor não está fazendo a diferença não é porque ele não quer, é porque ele não consegue. Então, aí o sistema tem que ajudá-lo, tem de providenciar a sua formação, seu acompanhamento em sala de aula para que ele possa fazer. Agora, existem alguns, como existe em toda profissão, que estão na educação, mas não estão fazendo o que realiza a pessoa. [...] ser professor é uma carreira que exige muita doação, muito sacrifício, quem não se doa, seja em qualquer área, ele não será bom! [...] ser bom professor é garantir a aprendizagem do aluno, porque assim ele transforma o aluno. [...] o professor que é o centro de tudo [...] (FITE, gestora - Entrevista concedida em 08/9/07).

Segundo Oliveira (2003), o que define se o professor é, ou não, um profissional:

[...] não é a sua atuação em sala de aula, na escola, na relação com seus alunos e colegas, mas, sim, seu histórico de participação em programas de formação e os certificados e diplomas que possui. [...] A formação docente passa a ter um caráter profissional e prescritivo realizada mediante conhecimentos produzidos pelos especialistas, por meio da observação e da teorização sobre a prática escolar. (OLIVEIRA, 2003, p.30-31).

Dessa maneira, a profissionalização do professor tende a ser concebida como “algo” independente da prática docente, da experiência cotidiana da sala de aula. Por sua vez, a formação continuada passou a se constituir como uma estratégia de “certificação” de competências.

O professor/gestor Filocre, em sua fala sobre essa temática, teceu importantes considerações acerca da profissão docente, sobretudo, considerando que o trabalho docente possui a especificidade de se constituir como um trabalho interativo, através do qual professor e alunos constroem conhecimentos/saberes, de forma organizada e objetivada (TARDIFF, 2005). Em síntese, o exposto significa que a profissão docente exige formação/capacitação e conjunto de competências/habilidades, requeridas para o exercício do magistério.

[...] com o professor, você aprende de uma maneira metódica e sistemática, ou seja, ele é um profissional capaz de estruturar as suas relações e interações com o outro, de maneira a torná-la, especialmente, favoráveis ao desenvolvimento daquela pessoa. Essa é a sua função de professor, o que me distingue de qualquer outra pessoa. [...] ele é o profissional capaz de organizar esta experiência de maneira tal que, a probabilidade de você aprender alguma coisa se torna muito mais significativa. E, segundo, a probabilidade de você aprender alguma coisa numa dada direção e não em qualquer direção, porque você tem campos determinados, direções determinadas e patamares determinados de desenvolvimento. Então, o professor devia ser esse profissional capaz de fazer isso: trabalhar com experiências específicas para fazer o aluno se desenvolver em direções específicas e alcançar níveis determinados de desenvolvimento e de compreensão da realidade.[...] porque a função do professor é exercer influência, modificar pessoas e fazer a diferença na vida das pessoas. [...] ele devia procurar desenvolver o que o Maturama chama de relações humanas. Ele diz que as relações humanas são diferentes das relações sociais. As relações sociais podem ser de opressão, porque elas podem ser hierarquizadas: um chefe que manda no outro, que manda no outro, que manda no outro e o sujeito tem que obedecer. Igual o General que manda em não sei quem ... Isso são relações sociais, pois são hierarquizadas. As relações humanas são mais apropriadas para o professor, porque são relações de promoção do ser humano e não relações de subordinação de um pelo o outro. Esse que é o campo adequado e o papel que o professor devia desenvolver. (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

Para Hingel, ex-Secretário de Educação, em entrevista concedida à autora deste trabalho, “ser professor”, na atualidade, envolve a satisfação no exercício do magistério. Assim, em que pesem as precarizações das condições salariais e de trabalho, as perdas conseqüentes do poder aquisitivo e do prestígio social, para o depoente, para “ser professor” a vocação e a satisfação no magistério continuam sendo importantes.

Bom... eu diria que ser professor acima de tudo implica em estar “vocacionado” e desejar ser professor... Superando dificuldades de toda ordem, inclusive de salários, porque não há aulas de 10 centavos, não há aulas de 10 reais... [...] Então, essa é a primeira coisa: é preciso criar essa vocação, esse desejo de ser professor. Para isso, é preciso recuperar o *status de ser professor*, renovar os cursos de professores [...] a responsabilidade do professor é muito grande, mas não é exclusiva dele. O professor tem que entender que a educação escolar é parte da educação. [...] Por isso ela é chamada de escolar, ela se concentra no ensino, ela se concentra, digamos, na sistematização que é própria da escola, com horários e tudo mais, e que ele, professor, é parte do processo, mas, também, fazem parte do processo as famílias e a comunidade. É preciso trabalhar dentro desse contexto... eu não sei se ampliando a capacidade educativa da escola ou desenvolvendo projetos de outras formas de aproximação com a comunidade e com as famílias, que por sinal têm, também, que assumir a sua responsabilidade. (MURÍLIO HINGEL, gestor - Entrevista concedida em 26/12/07).

A questão referente à profissionalização docente foi analisada e consubstanciada nas “falas” dos gestores/autoridades, que serão explicitadas a seguir:

Então... a profissionalização passa, ainda, pela avaliação de desempenho, [...] a partir da discussão com o próprio grupo de professores, este tem que interferir e participar da definição da questão da avaliação [...] a avaliação não pode ser só individual, tem que olhar o coletivo também, porque não é só um professor que faz a escola fazer a diferença, a equipe toda faz a escola fazer a diferença! Então, eu não posso jogar toda a responsabilidade em cima de um professor. A profissionalização tem que ter toda a infraestrutura físico-pedagógica da escola dentro daquele padrão que é básico, ele tem que ter uma escola boa, bonita fisicamente, tem que ter os recursos e instrumentos pedagógicos que ele precisa para ser um bom profissional em sala de aula, enfim, essas questões que você acha que sem elas não dá para ser um bom professor. E como ser se você sequer tem luz para sua escola, como a gente sabe que ainda existe nesse Brasil e em Minas Gerais. [...] a transformação que o mundo sofreu foi rápida demais e têm outros fatores: primeiro: o tipo de profissional que começou a fazer parte da educação, que antes eram os de classe média. De repente, [...] o salário dos professores começou a ficar pior do que sempre foi e uma quantidade enorme de pessoas de formação intelectual e até de capital humano muito

inferior, começaram a chegar para serem os nossos professores, junto com alguns da classe média. Eles não tinham capital humano que a classe média alta tinha. Outro fator foi a democratização da educação, [...]. Todos os alunos foram para a escola, todo tipo de classe social, mas muitos de nós não sabíamos como trabalhar com esse aluno que chegou para nós. Outra coisa [...] as universidades, e elas têm consciência disso, que começaram a formar o professor de uma forma dissociada da realidade em que nós enfrentávamos na sala de aula. [...] ficaram muito distantes da educação básica, [...] Outras nem sabem. Muitos professores chegavam formados e tinham que aprender tudo de novo, porque a prática estava muito longe da teoria que eles aprendiam lá. (FITE, gestora - Entrevista concedida em 08/9/07).

Em seu depoimento, o professor/gestor Filocre, frisou que as características referentes ao “quadro” da profissão docente devem se traduzir em respostas dadas às necessidades postas pela sociedade.

[...] quando se fala de profissionalização se utiliza essa expressão como se fosse um termo “chapado”. Existem muitos níveis de profissionalização. Toda profissão, mas, especialmente, do professor existe para prestar um serviço à sociedade. Este serviço a ser prestado depende do que a sociedade demanda. Se a sociedade muda, a profissão tem que mudar [...] então, você tem que passar para um nível de profissionalização diferente, que é aquele que permite você responder às novas demandas sociais. [...] Então, o que a sociedade quer hoje da escola pública? O que ela deseja de cada professor? Então, se a gente não tiver uma visão clara do que a sociedade espera da escola, espera de cada professor, nós não sabemos o que fazer com o professor. Ai a gente vai fazer uma política de que? [...] Então, você tem que estar sintonizado com essas necessidades sociais. Profissionalização, neste momento, é ser capaz de responder a estas necessidades, se você for capaz de fazer isso, você é um bom profissional. Portanto, é trabalhar habilidades e competências para atender a estas necessidades sociais, porque a sociedade tem expectativas com relação à escola, e estas expectativas não podem ser frustradas. Os profissionais que trabalham têm que ser capazes de atender a estas expectativas da sociedade. Então, o bom profissional não é aquele que tem a máxima titulação possível, é aquele que tem a formação necessária para responder a essas expectativas, que são crescentes. [...] Então, eu encaro a questão da profissão, nesse sentido dinâmico, que você está em permanente processo de ultrapassagem. [...] (FILOCRE, gestor - Entrevista concedida em 23/10/07).

Hingel, em seu posicionamento sobre a temática em apreço, salientou a necessidade da criação de medidas que promovam, efetivamente, a ligação entre as diferentes áreas de conhecimento e identificou o professor, detentor de múltiplos saberes, como o responsável para a promoção dessa desejável interdisciplinaridade:

Bom... eu preferiria falar da profissionalização do professor em geral. [...] Assim, eu me pergunto e tenho feito essa pergunta lá no Conselho Nacional de Educação “n” vezes: Como pode, todas as propostas de Diretrizes

Curriculares, especialmente para o Ensino Médio, pregam a interdisciplinaridade, o trabalho em torno de Métodos de Projeto, o trabalho em torno da Problematização e, no entanto, as licenciaturas trabalham com especificidades? Como corpo docente dificilmente é corpo e docente, por conseguinte, como não trabalham, não planejam em comum, o que os alunos recebem? Tudo em separado! Em compartimentos estanques! E, o aluno, evidentemente, não consegue fazer as relações entre as disciplinas. Então, fala-se muito em assuntos que devem ser tratados de forma transversal na escola: Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Educação Sexual, Educação para Paz... [...] Como isso não acontece, vivemos levando sustos! Porque a cada dia os deputados aprovam a inclusão de uma nova disciplina no currículo. Por exemplo: Educação para Relações Étnico-raciais e História da Arte. Bom! Mas isto é um tema transversal. É um tema que interessa a história, a geografia, a política e, portanto, a sociologia, a filosofia, mas, os professores, não conseguem trabalhar em comum. Assim, há um divórcio: precisa-se de um professor e se tem um outro professor: graduado e até aperfeiçoado na formação continuada. (MURÍLIO HINGEL, gestor - Entrevista concedida em 26/12/07).

Continuando suas considerações, ele postula que:

É preciso rever isto! E para que isto seja revisto é preciso que a educação seja encarada como um Sistema em que as partes se ligam entre si. Há uma frase interessante de um pensador do século XXVII, Pascal, que foi pensador, filósofo, escritor [...] cientista, [...] Pascal diz mais ou menos o seguinte: “Eu não consigo compreender o todo se eu não entender as partes e, eu não consigo entender as partes se eu não compreender o todo”. E, Edgar Moran, que é um sociólogo francês muito atual e muito considerado, ele diz que em matéria de educação o todo não é a soma das partes. É maior que a soma das partes. Portanto, como é que vou ter Sistema de Educação sem somar as partes e com é que eu vou ter essa visão mundializada de uma Rede do Conhecimento? O próprio Edgar Moran, que é autor de obras muito importantes, que pregam a “re-ligação” dos saberes diz que nós não podemos mais admitir a especialização excessiva. O momento é de “re-ligar” os saberes. Quando se fala de “re-ligação” de saberes, se fala de transversalidade se fala de interdisciplinaridade. Como? [...] Como chegar, portanto, inclusive trazendo para dentro da escola estes temas tão atuais como Educação para a Paz. Isso aí não se faz com uma disciplina. É o conjunto de disciplinas que devem trabalhar em busca desse objetivo: Educação contra a violência, hoje, tão freqüente nas nossas escolas [...].(MURÍLIO HINGEL, gestor - Entrevista concedida em 26/12/07).

Pode-se observar que, o conceito de profissionalização, está sintonizado com mudanças de valores, decorrentes da incorporação de pressupostos neoliberais que impuseram a formulação das competências, demandadas do professor, para que ele se insira em um mercado de trabalho, em constante câmbio e acirrada competitividade. Para atender tanto às exigências desse mercado de trabalho, quanto aos pressupostos da denominada “lógica da competência”, assentada no princípio da individualização, o professor se tornou responsável pelo seu desenvolvimento profissional, para manter-se

em permanente “estado de empregabilidade”, num contexto de constante câmbio. Esse “modelo de competência” substituiu o paradigma anterior, centrado no Fordismo/Taylorismo, no qual o trabalhador tinha assegurada a possibilidade de seguir carreiras longas e estáveis, em instituições/organizações que investiam na sua formação (RAMALHO; NUÑEZ & GAUTHIER, 2003).

A escola, nesse novo cenário, segundo Oliveira (2003) é concebida:

[...] no seu sentido mais amplo, envolvida em uma tensão permanente. Sendo um espaço privilegiado de regulação do Estado, a escola encontra-se diante do eterno conflito entre a sua identidade como espaço de política pública e condição geral de produção. (OLIVEIRA, 2003, p.16-17)

Dessa forma, a educação, segundo Oliveira (1998, p. 83) tem se revestido de um caráter mercantilista que, de um lado, responsabiliza os professores pelo fracasso escolar dos alunos e, de outro, expropria o professor de seu saber, “reeditando, através, sobretudo, da padronização, o taylorismo educacional”.

Nesse contexto, é preciso repensar os modelos de formação docente inicial, continuada e em serviço, repensando seus espaços, assim como revendo o processo de profissionalização do professor a fim de buscar:

[...] uma política educacional que não seja resultado apenas da deliberação exclusiva da burocracia. Antes constitui-se como fruto da complexa relação que se estabelece entre o Estado e as forças sociais que logram êxito em fazer valer seus interesses junto ao aparato estatal (VIEIRA, 2000, p.19).

Pelo que foi exposto, os efeitos das Políticas Públicas têm impactado o processo de Formação/Profissionalização Docente, através de medidas que vêm gerando: perda salarial; modificação da organização do processo de trabalho escolar; cerceamento da autonomia do professor; expropriação de seus saberes; intensificação e desqualificação do seu trabalho, que impactam suas relações sociais e afetivas; aumento do controle externo, no âmbito das atividades docente, que não contam, geralmente, com os suportes necessários; ampliação das exigências demandadas do professor, através do aumento das suas responsabilidades e da multiplicidade de suas funções. Enfim, o quadro traçado traduz uma série de obstáculos que entrava a busca da profissionalização docente e tenciona as condições do exercício de uma atividade que vem se consubstanciando em relações contrárias de desistência/resistência.

6.3.4 Estratégias utilizadas para buscar Soluções, Frente aos Problemas Enfrentados na Prática Docente

Segundo Garcia (1999), como já mencionado, os saberes produzidos pelos professores na escola, conjuntamente com seus alunos, colegas e pares, podem transformar as práticas docentes e responder às exigências postas pela complexidade do real, articulando as diversas áreas do conhecimento. Ao analisar os dados do questionário sobre as formas que os professores utilizavam para resolver as dificuldades apresentadas pela prática cotidiana, verificou-se que, para a maioria dos sujeitos, a troca de experiência entre colegas da mesma área de conhecimento, representava uma estratégia de solução, que visava minimizar problemas e dificuldades vivenciadas na prática da sala de aula, conforme Tabela 28.

TABELA 28

Demonstrativo de Como os Professores do Ensino Médio Resolvem as Dificuldades Apresentadas na Prática Docente, nas Escolas Estaduais da Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gérias - 2007

	Freqüência	Percentagem
Buscando ajuda em colegas da mesma área	60	54,5
Buscando na literatura especializada	23	20,9
Com antigos professores da faculdade	5	4,5
Com o Supervisor Pedagógico	22	20,0
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, a questão, posta pelo questionário, se traduziu na pergunta feita aos

professores entrevistados sobre o “porque os docentes não recorrerem ao Supervisor Pedagógico para buscar ajuda na solução de problemas, evidenciados nas suas práticas. Alguns sujeitos informaram que não puderam contar com os aportes dos Supervisores, porque estes profissionais não possuíam a devida competência para assessorá-los ou, ainda, a competência para trabalharem com os professores no Ensino Médio, de acordo com as falas dos sujeitos:

Quem é o Supervisor Pedagógico?! Eu procuro esta pessoa. Eu já procurei o meu Supervisor Pedagógico e falei com ele que estava com muita dificuldade em explicar a fotossíntese. Mostrei o conteúdo para ele e estou esperando sua resposta há dez anos. O que a gente vê é que do Supervisor Pedagógico, na escola, pelo menos, no estado, que é onde eu trabalho há muitos anos, é que eles não fazem o serviço deles... Então, a gente vê o Supervisor Pedagógico fazer cartaz, florzinha, olhando horário, mandando menino embora, fazendo “N” coisas. Agora, o Supervisor Pedagógico trabalhando com professor, para trabalhar deficiência pedagógica desse ou daquele professor ou como esse professor pode melhorar o seu ensino, isso eu nunca vi! Nesses mais de quinze anos, isso eu nunca vi! Só do pessoal da Superintendência quando foi dar curso para nós, mas o Supervisor Pedagógico dentro da escola... [...] (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07)

Eu reconheço isso e, como diretor, eu vivi isso também. Nós cometemos, durante muito tempo, uma injustiça com relação aos Supervisores. Parece-me que esses profissionais chegaram à escola mais como um apêndice dos próprios professores [...] trabalhavam muito bem no Ensino Fundamental, mas no Ensino Médio eles não tinham como assessorar o professor, e aquilo foi criando uma certa rejeição [...] ficaram espremidos contra a parede, não avançaram, não questionaram, não se impuseram em determinados momentos em que poderiam fazer e o espaço deles foi reduzido. Hoje eu vejo que existe, de forma muito tímida, uma retomada disso aí. (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

“Porque o Supervisor Pedagógico não saberia me informar e me orientar. A figura do Supervisor Pedagógico na minha escola é uma figura ausente. É uma boa pessoa, mas como profissional, é despreparada”. (FILOMENA, professora - Entrevista concedida em 10/09/07).

A princípio digamos que seria por hierarquia. Num primeiro momento, eu procuro pessoas que trabalham comigo na mesma área,[...] e a partir daí a Supervisão poderia me dar apoio, de repente, numa literatura, mas eu não costumo chegar até a Supervisão, para esse tipo de solicitação, de como trabalhar o meu conteúdo, a minha prática pedagógica, não! (TERESA OLIVA, professora - Entrevista concedida em 03/09/07).

Esses outros depoimentos reforçam o que foi explicitado no preâmbulo deste item:

Porque eu nunca tive respaldo de Supervisor Pedagógico, ou seja, orientação e isso, na maioria das escolas que eu trabalhei desde 99. Em reuniões a gente até busca, mas sempre é jogado para gente de novo o problema. [...] (JÚLIA, professora - Entrevista concedida em 30/08/07).

São tantos anos de sala de aula que eu já não busco. Muitas vezes, a reação (*referindo-se ao Supervisor Pedagógico*) se torna um tanto quanto inerte, exatamente, porque não existe a possibilidade de um espaço para que haja um amalgamento entre aquilo que é sugerido e aquilo que é experimentado ao longo da vida [...] Então, isso tudo leva a ter uma desconexão entre aquele professor que ensina e aquele professor que, atua como Supervisor Pedagógico. [...] (ODILAR, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

O primeiro motivo é porque eu sou a única professora da minha área na escola, então eu sei que, de imediato, eles não teriam nada para me atender, a não ser posturas pedagógicas, aí eu até falaria com a Supervisora, mas, infelizmente, eu percebo mais necessidades nelas do que em mim, assim... [...] (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

“[...] não sinto segurança para perguntar, mas na maior parte das vezes, é porque não preciso e, quando preciso, a gente troca mesmo é com os colegas”. (GILZA, professora - Entrevista concedida em 04/10/07).

Finalmente, alguns dos professores buscaram auxílio da orientação pedagógica, porém “esbarram”, segundo eles, na falta de diálogo ou na ausência de confiança e segurança no referido profissional. Diante do exposto, indagou-se a quem ou como o professor recorria para solucionar seus problemas vinculados a prática pedagógica. Esse aspecto foi pautado da seguinte forma:

[...] aquilo que era discutido e vivenciado, através das oficinas eu buscava aplicar em minhas aulas. [...] eu analisava a viabilidade de ser tal qual ou se seria necessário uma adaptação, tendo em vista a realidade dos meus alunos, o contexto da minha escola. Então, era assim, experimentando! Deu certo? Deu errado? Foi válido? Não foi válido? O aluno gostou ou não? [...] eu procuro pessoas que trabalham comigo na mesma área, porque eu me identifico de uma forma mais fácil, uma vez que nós trabalhamos nas mesmas séries, na mesma escola e com o mesmo tipo de problema e o conteúdo é trabalhado, quase que, da mesma forma. Por exemplo, eu e outra professora trabalhamos nos primeiros anos do Ensino Médio, o que ela trabalha é o mesmo que eu, então isso torna uma parceria mais contemplada [...] (TERESA OLIVA, professora - Entrevista concedida em 03/09/07).

“[...] à medida que surgiam no dia-a-dia das aulas [...]” (ODILAR, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

[...] achei interessante, que ela foi demonstrando como trabalhar com a matemática na sala de aula de forma prazerosa, e eu apliquei na sala de aula e deu certo [...] Então, essas práticas que você aprende você “joga” no conhecimento do dia-a-dia, para os alunos não terem medo da matemática, como a maioria tem. (GILZA, professora - Entrevista concedida em 04/10/07).

Você aprende uma coisa, explica na sala, vê o contexto, vê como isso acontece dentro da sala de aula com os alunos [...] Vou aferir o tempo todo: “eu usei esse jogo? Como é que o meu aluno estava antes do jogo? Apliquei o jogo? Como o meu aluno ficou depois do jogo?” Então, isso é um professor pesquisador. Aí ele ia verificar se aquele jogo realmente dá certo em uma sala de aula com quarenta ou quarenta e cinco meninos. E aí poder dizer: “esse jogo dá certo!” (CRAU, professora - Entrevista concedida em 04/09/07).

[...] em uma sala de aula mexer com uma prática nova o resultado não é imediato. É preciso mais tempo, maior preparo para os alunos, incentivar os alunos para aquele tipo de técnica e prática adaptando [...] de ver como é que foi a prática: “eu ajustei aqui e eu ali... eu atingi o resultado? Deu certo para você? Porque será que comigo não deu? O que faltou?” (FILOMENA, professora - Entrevista concedida em 10/09/07).

“[...] utilizo o computador e a internet com aluno. [...] “Cadê”, “Google”, em busca de mais informações para as pesquisas escolares [...]”. (XIN, professor – Entrevista concedida em 29/08/07).

“[...] gente tem procurado, dentro do possível, repassar na sala de aula para os nossos alunos, as experiências, que nós vimos com os colegas [...] essas práticas que são fáceis de o aluno ver e assimilar teoricamente”. (JOÃO FRANCISCO, professor - Entrevista concedida em 10/09/07).

[...] eu vou permeando uma coisa com a outra, a prática e o conhecimento, a gente faz pesquisa... [...] Também busco me avaliar e avaliar minha disciplina constantemente. Então eu questiono para mim: “que eu alcancei, o que eu trabalhei?” E com o colega: “O que você tá (*sic*) fazendo? O que você tá (*sic*) buscando? Te acrescentou alguma coisa? Foi legal para o seu aluno? Seu aluno gostou dessa nova postura?” [...] Eu procuro trabalhar com eles (*o aluno*) o valor de ser um excelente profissional de qualquer área através da observação e aprendizado das mínimas coisas dentro de sala de aula, como o senso estético para um pedreiro, por exemplo, que pode ser desenvolvido pelo aluno quando ele observa como uma faixa ilustrativa é colocada em sala [...] (MARIA CARMEN, professora - Entrevista concedida em 01/09/07).

[...] todos eles (*os conhecimentos trabalhados no Encontro “De Professor para Professor”*) eu trabalhei na sala de aula, usei o material, idéias que eram lançadas, e, a partir deles, eu criava outras idéias, [...]. Olha, você pode trabalhar esse texto, tem esse texto, tem música, então é assim, eram temas e dentro daqueles temas a gente via o que era possível de fazer: “Eu vou aplicar isso, isso não, porque eu já apliquei” [...] E eu trabalho esse conteúdo observando, puxando o aluno para ele estar consciente do que está acontecendo no mundo hoje. [...] seleciono o material de acordo com a experiência que eu estou tendo de perceber que ele está começando a

caminhar [...] a Supervisora ajuda a encontrar soluções para todos e até para a escola. [...] se ela não tem a gente tenta encontrar outras pessoas e outras maneiras. (ROSILENE, professora - Entrevista concedida em 15/9/07).

[...] usando na prática do dia-a-dia das minhas aulas. E eu percebia que alguma coisa estava dando certo e outras não. O que não dava certo eu adaptava com outros métodos. [...] tenho uma coisa comigo... penso assim: “que só atuando e sempre, é que a gente vai ver se vai dar certo”. (MARCELO)

[...] eu pego algumas fitas de Telecurso de Minas, [...] eu costumo passar algum filme que tem algum fenômeno da natureza. Eu ia começar a usar o computador e a internet, mas aí roubaram... [...] Eu utilizo um livro muito bom, que tem experiências muito boas, e são muito simples para explicar, as experiências são boas. Uso coisas simples do dia-a-dia (JÚLIA, professora - Entrevista concedida em 30/08/07).

Estes depoimentos evidenciaram que os docentes, sujeitos dessa investigação, buscaram ajuda nos colegas, na reflexão sobre a sua prática, nos recursos didáticos, na literatura e, assim, o fizeram experimentando, vivenciando, construindo saberes que somente a prática pode proporcionar. Segundo Garcia (1999) um tipo de investigação-ação consiste na indagação oral, ou seja, “procedimento pelo qual dois ou mais professores investigam conjuntamente sobre suas experiências, examinando aspectos particulares, concepções educativas, textos (incluindo trabalhos dos alunos) e outros dados dos estudantes.” (GARCIA, 1999, p.182).

Dessa forma, os professores ao buscarem apoio uns nos outros para a resolução de problemas de sua prática cotidiana, constroem, a partir da análise e interpretação das situações vivenciadas por eles, seus saberes experienciais. Para Tardiff (2003) é preciso estudar o conjunto de saberes que os professores utilizam no seu contexto real de trabalho, em situações concretas, com o objetivo de compreender como estes saberes são mobilizados e utilizados pelos professores em suas práticas, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como fundo o cenário construído a partir do início da década de 90, do século passado, mais precisamente, do ano de 1991, quando se inicia em Minas Gerais o Governo de Hélio Garcia, se estendendo até 2002, que marca o final do Governo Itamar Franco. Os anos 90 e os iniciais desse milênio devem ser analisados à luz do capitalismo contemporâneo que tem engendrado novas relações sociais, decorrentes de complexas e radicais transformações concebidas, sobretudo, pela notável revolução tecnológica que tem impactado os setores produtivo e societário.

Em síntese, são alterações de toda ordem, que configuram novos desenhos geopolíticos mundiais, sob a égide da globalização da economia, da cultura e da educação que somados à hegemonia do neoliberalismo, foram provocando, cada vez mais, a exclusão social de grande parte da população brasileira. No campo da educação, as Reformas Educacionais que se processaram no Brasil e, conseqüentemente, em Minas, no período de 1991-1998, durante os Governos Hélio Garcia e Eduardo Azeredo forneceram a idéia exata da mudança de rumos, ocorrida nas educações mineira e nacional.

A experiência localizada em Minas evidenciou a emergência de um novo paradigma para a educação, que se baseava na transformação produtiva com equidade, em sintonia com as determinações dos Organismos Internacionais, principalmente, do Banco Mundial. Levantando o lema “Minas aponta o caminho” foram anunciadas mudanças, a partir de 1991, que transformaram o Sistema Estadual de Ensino, através da realização de uma grande Reforma, que seria, segundo o discurso então veiculado, capaz de elevar a educação aos decantados patamares de “qualidade” e de eficiência.

Implantou-se, então, nos referidos Governos, na área educacional, o Controle da Qualidade Total (CQT) que foi transladado, sem grandes adaptações, do chão da fábrica para o chão da escola. Nesta “concepção” de educação, o que importa são os resultados, o alcance de índices de sucesso escolar, obtidos sem considerar o processo e a qualidade do ensino, uma vez que era privilegiada uma política assentada no binômio custo-benefício.

Com a posse de Itamar Franco no Governo do Estado, em 1999, foi

empreendida uma verdadeira revolução educacional mineira, sobretudo, pela ação competente e deliberada do Secretário de Educação, Murílio de Avellar Hingel, que rompeu com o “paradigma educacional”, priorizado pelas gestões anteriores que tiveram como Secretários da Educação Walfrido Silvino dos Mares Guia (1991-1994); Ana Luiza Machado Pinheiro (1994-1997) e João Batista dos Mares Guia (1997-1998).

Nessa perspectiva, o novo Governo elaborou e implementou, com a participação de diferentes setores da sociedade civil, a denominada Escola Sagarana que era cimentada, principalmente, em parâmetros, tais como: resgate da herança histórica do estado de Minas; priorização de uma filosofia humanista que objetivava o desenvolvimento integral do aluno, nela incluindo a formação para a cidadania; respeito às diferenças, à heterogeneidade e à diversidade; e construção de uma qualidade educacional, alicerçada na ética e na equidade social.

Integrando à mencionada concepção foi criado e implantado o Projeto Veredas, que se constituía como uma formação inicial, realizada em serviço, que capacitou um grande número de professores de escolas públicas de Minas Gerais. O Veredas alcançou êxito, sendo reconhecido como um Curso de Formação de Professores, como uma licenciatura de qualidade, sendo tomado como referência para outros estados e municípios.

Traçado, sucintamente, o desenho das Políticas Educacionais no período compreendido entre 1991-2002, que se constitui como o contexto no qual se desenvolveu o objeto de pesquisa desta Dissertação, considerou-se importante explicitar um quadro elaborado pela autora deste trabalho que retrata, de forma objetiva, as Políticas e Diretrizes para a Formação/Profissionalização Docente, em Minas Gerais, no período mencionado:

Área	Pró-Qualidade 1991-1998 (Objetivos)	Escola Sagarana 1999-2002 (Objetivos)
Plano de Carreira	Implantar Plano de Carreira que estimule o desenvolvimento profissional. (Nenhuma ação concreta, no sentido da implantação ou proposta de um Plano de Carreira, foi realizada)	Estabelecer Plano de Carreira, Cargos e Salários, incentivando a permanência no magistério e a capacitação contínua e em serviço. (Elaboração das Diretrizes que iriam subsidiar o Plano de Carreira implantado no Governo posterior).
Formação e Capacitação	Oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional na própria escola e em cursos oferecidos pela SEE, ênfase nos Programas de Formação Contínua e em Serviço para o Ensino Fundamental.	Definir e implementar Política de Formação e desenvolvimento profissional, enfatizando o desenvolvimento de competências/habilidades em novos campos, como as TIC.
Ingresso	Realizar Concursos Públicos de provas e títulos (espórádicos/pontuais).	Realizar Concursos Públicos periódicos, adotando-se mecanismos que reduzam as categorias do “designado” e do “convocado”. (Realização do maior Concurso Público da Educação).
Valorização	Desenvolver a Formação Inicial e Formação Continuada de Professores, através da parceria com Instituições de Ensino Superior, assegurada por empréstimo feito junto ao Banco Mundial	Reconhecer do papel social do educador mediante a adoção de políticas voltadas para sua efetiva valorização, como a realização de Concurso Público para todas as áreas da educação e proposta de um Plano de Carreira. (LC 53/2002)
Relação Professor / Escola	Assegurar mecanismos que garantam compatibilização dos direitos e interesses dos professores com autonomias e necessidades das escolas.	Assegura a autonomia do professor e uma Política da Equidade.

Quadro 2 - Valorização do Magistério - Políticas e Diretrizes para a Formação/Profissionalização dos Professores do Ensino Médio - Minas Gerais - 1991/2002.

Fonte: Minas Gerais (1991); Minas Gerais (1994a); Minas Gerais (1994c); Minas Gerais (1997-98), Minas Gerais (1999); Esta pesquisa.

Metodologicamente, é recomendado que, nas Considerações Finais, seja

explicitado se os objetivos visados foram alcançados e se as problematizações foram respondidas.

O Objetivo Geral desta investigação centrou-se no estudo reflexivo-analítico da Formação e da Profissionalização de Professores do Ensino Médio, a partir da Política de Valorização dos Profissionais, desenvolvida durante a década de 90, na Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé.

Os Objetivos Específicos do trabalho foram:

(1) Historicizar o processo de formação inicial/profissionalização do professor do Ensino Médio no Brasil, no período ulterior a 1930.

(2) Fazer uma retrospectiva das Políticas de Formação Continuada/Profissionalização de Professores do Ensino Médio, em Minas Gerais, nos Governos Hélio Garcia; Eduardo Azeredo; Itamar Franco.

(3) Avaliar a relação entre a Formação/Profissionalização do Professor do Ensino Médio da Rede Estadual na SRE de Muriaé e a Política Educacional de Valorização dos Profissionais da Educação, no período de 1991-2002.

(4) Indicar e correlacionar os saberes docentes com as condições de trabalho do professor de Ensino Médio da Rede Estadual, na SRE de Muriaé.

(5) Analisar as condições de formação contínua e de profissionalização, na atualidade, dos professores do Ensino Médio, na SRE de Muriaé.

(6) Analisar os impactos do Projeto de Formação Continuada e em Serviço implementado pela SRE de Muriaé sobre a formação / profissionalização e sobre os saberes dos professores do Ensino Médio, na Jurisdição da SRE de Muriaé.

Esta pesquisa teve como problematizações as questões relacionadas a seguir:

(A) Como as Políticas de Valorização dos Profissionais da Educação implementadas em Minas Gerais, no período de 1991 a 2002, influenciaram na Formação Contínua e em Serviço dos Professores do Ensino Médio da Jurisdição da SRE/Muriaé?

(B) Quais mudanças foram acarretadas pelo Projeto “De Professor para Professor” no trabalho docente do professor do Ensino Médio, na SRE de Muriaé?

(C) Este Projeto funcionou como espaço de transmissão de saberes, produzidos por outros grupos, ou foi capaz de produzir saberes? Que saberes seriam esses?

(D) Como os Encontros do Projeto contribuíram para a

Formação/Profissionalização dos docentes?

Considerando que os Objetivos Específicos representam desdobramentos do Objetivo Geral, se traduzindo em ações específicas e que mantêm grande relação com as Problematizações, optou-se por respondê-los de forma conjunta:

Assim, os Objetivos Específicos 1 e 2 foram contemplados nos respectivos Capítulos 3 e 4 desta pesquisa, tendo atendido, também, parte da Problematização A. O Objetivo Específico 3 e a Problematização A, foram respondidos, na medida em que se constatou que as Reformas Educacionais implementadas no período de 1991-1998, em Minas Gerais, apresentaram Propostas, nas quais a Valorização dos Professores do Ensino Médio se constituíram como Diretrizes Operacionais, como compromissos públicos que, entretanto, se limitaram a realização de Programas e ao oferecimento de incentivos à qualificação docente, voltados para as áreas de conhecimento relacionadas às Ciências Exatas e às Ciências Biológicas. Verificou-se, também, a “ausência” da articulação dos demais princípios vinculados à Valorização Profissional, como melhores condições salariais e de trabalho, Plano de Carreira, Concurso Público mais abrangente, envolvendo as diferentes disciplinas e os demais profissionais da educação. No que se refere ao período de 1999-2002, isto é, no Governo Itamar Franco, foi priorizada uma concepção mais crítica, democrática e cidadã de educação, como foi explicitado neste trabalho.

Foi possível responder ao “duplo” Objetivo Específico 4 e às Problematizações C, D, reafirmando posições de teóricos de que os professores possuem saberes que são específicos da profissão docente, que servem de aportes para suas práticas cotidianas e podem promover a reflexão e a investigação sobre elas e sobre os saberes docentes. Porém, esses saberes pouco foram reconhecidos pelos gestores, pois não se traduziram em melhores condições de trabalho, em uma remuneração que correspondesse ao trabalho desempenhado e em uma maior da autonomia docente.

Os Encontros “De Professor para Professor” podem ser considerados como um espaço possível para: a articulação entre Teoria/Prática, norteando a ação docente; a interação entre os conhecimentos teórico-conceituais e os demais saberes docentes e o debate sobre as reais necessidades dos professores.

Os Objetivos Específicos 5 e 6 e a Problematização B foram devidamente respondidos. Os já mencionados fatores, responsáveis pela desprofissionalização/intensificação do trabalho docente, acarretaram, dentre outras

conseqüências, a formação do binômio desistência/resistência dos professores, num “conflito” entre a desmotivação para com a carreira do magistério e o prazer em “ser professor”. Entende-se que a mudança na natureza e na definição do trabalho do professor envolve, entre outras questões, a necessidade de um reconhecimento social da profissão docente, uma adequada “qualificação” no âmbito da formação inicial e continuada, que permitam a construção de saberes e a troca de experiências, e, também, a recuperação do “sentimento de pertencimento à uma classe”.

Os professores do Ensino Médio da SRE de Muriaé, diante das dificuldades apresentadas, buscaram solucionar seus problemas e construir seus saberes, apoiados na prática cotidiana, nos colegas de trabalho, na literatura especializada e/ou em professores do Ensino Superior. Cabe ressaltar, que o tempo de experiência dos professores constituiu-se como fator preponderante na construção desses saberes.

Finalmente, como neste trabalho, o objeto delimitado não contemplou algumas temáticas, sugere-se que elas possam se tornar como objetos de pesquisa de outras Dissertações:

- Estudo comparativo das Concepções de Educação priorizadas pelos Governos de Hélio Garcia e Eduardo Azeredo com a privilegiada no Governo Itamar Franco.

- Estudo comparativo entre Cursos de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, desenvolvidos por Superintendências Regionais de Ensino, que representam as diferentes regiões do estado.

- Estudo mais aprofundado da Profissionalização de Professores, englobando suas condições salariais e de trabalho nos âmbitos dos Governos Hélio Garcia, Eduardo Azeredo e Itamar Franco.

- Estudo sobre a Formação/Profissionalização do Professor do Ensino Médio, a partir de um novo perfil, que vem se delineando: o do “envelhecimento”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo R. de. Diplomacia financeira: O Brasil e o FMI, de 1944 a 2002. In: ALMEIDA, Paulo R. de. **Relações Internacionais e Política Externa do Brasil: História e Sociologia da Diplomacia brasileira**. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. Disponível em: <www.pralmeida.org> Acesso em: 14 nov. 2007.

ANTUNHA, H.C.G. As origens da Faculdade de Educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, FEUSP, v.1, 1975. p.225-242.

ANTUNHA, H.C.G. **Universidade de São Paulo: Fundação e Reforma**. São Paulo, CRPE, Estudos e Documentos. V.10, 1974.

ARROYO, Miguel G. **Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. Belo Horizonte: FaE, UFMG, 1985 (Tese de Titular).

AZANHA, José M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4.ed. ver. ampl. Brasília: Editora Unb, 1963.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Avaliação do Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais**, Divisão de Operações de Recursos Humanos para a América Latina e Caribe. Relatório n. 12477-BR, 1994 [Documento oficial].

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETO, Raquel G.; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.39-60

BARROS, Roque S.M. de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1959.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1991. (Coleção Ciências da Educação).

BÓRIS, Maria Cecília F. **O Professor da Educação Básica e seus Saberes Profissionais**. São Paulo, Araraquara: JM Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989, p.17-58.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: Analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, n. 94, 1991, p.73-91

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1946a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/executapesquisabasica.action>> Acesso em: 13 jul. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/executapesquisabasica.action>> Acesso em: 13 jul. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 26.ed. Manuais de Legislação Atlas, 2006.

BRASIL. **Contribuição do Professor Murílio de Avellar Hingel ao Parecer e Minuta de Resolução constantes da pauta da reunião do CP do CNE de dezembro de 2007**, de 21 de janeiro de 2008. CNE/CEB. Brasília: Ministério da Educação: Conselho Nacional da Educação, 2007. [Documento oficial].

BRASIL. **Decreto 1.190 de 4 de abril de 1939. Dá organização a Faculdade Nacional de Filosofia**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/executapesquisabasica.action>> Acesso em: 13 jul. 2006.

BRASIL. **Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931b. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades**. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/sicon/executapesquisabasica.action>> Acesso em: 13 jul. 2006.

BRASIL. Decreto 19.852 de 11 de abril de 1931c. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/executapesquisabasica.action>> Acesso em 13 jul. 2006.

BRASIL. Decreto 19.890 de 11 de abril de 1931a. Institui sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/executapesquisabasica.action>> Acesso em: 13 jul. 2006.

BRASIL. Decreto 6.283 de 25 de janeiro de 1934. Dispõe sobre a criação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/executapesquisabasica.action>> Acesso em: 13 jul. 2006.

BRASIL. Decreto 9.092 de 26 de março de 1946b. Amplia o regime didático das Faculdades de Filosofia e dá providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/executapesquisabasica.action>> Acesso em: 13 jul. 2006.

BRASIL. Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942. Leis Orgânicas do Ensino Secundário. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/executapesquisabasica.action>> Acesso em: 13 jul. 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CEN nº 15/98, aprovado em 01/06/98. Ministério da Educação e do Desporto: Conselho Nacional da Educação [Documento oficial]

BRASIL. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf> Acesso em: 21 de dez de 2007.

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Brasileira do Ensino de 2º Grau: coletânea dos Atos Federais. DEM, 1978.

BRASIL. **Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Reforma Universitária.** Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/executapesquisabasica.action>> Acesso em: 13 jul. 2006.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Legislação Brasileira do Ensino de 2º Grau: Coletânea dos Atos Federais, DEM, 1978.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Universidade de Passo Fundo. 3.ed. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e textos legais complementares. Passo Fundo: UPF, 2004. p.120

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei 9394/96. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. **Resolução Nº.3 de 8 de outubro de 1997.** Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, Distrito Federal e Municípios. [Documento oficial].

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão Professor:** identidade e profissionalização do professor. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.68, dez., p.80-108, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CACHAPUZ, Antônio F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto In: BARBOSA, J. **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP. 2003, p.451-464.

CAMPOS, F. Exposição dos motivos. Reforma do ensino superior. **Diário Oficial da União.** Rio de Janeiro, 15 abr. 1931, p. 5.830-5.839.

CANDAU, Vera M. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p.12-22.

CARDOSO, Therezinha. **O potencial educativo da organização de trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau**. 1991. 275f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CARVALHO, Fernando J. C. de. **Bretton Woods aos 60 anos. Professor titular do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/moeda/pdfs/bretton_woods_aos_60_anos.pdf> Acesso em: 14 nov. 2007.

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago, Chile, 1992. [Documento oficial]

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**. elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber: formação de Professores e Globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar: Políticas e planos educacionais no Brasil. Capítulo 5. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e Construção do Público: no Pensamento Educacional Brasileiro**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.87-103.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: Carinho e Trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Venzela. São Paulo: Cortez, 2002.

COURTOIS, B. et al. Transformations de la formation et recompositions identitaires em entreprise. In: BARBIER, J. M.; BORU, J. J. (Coord.). **Situations de travail et formation**. Paris: L'Harmattan, 1996. p.165-201.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.) **Democracia e Construção do Público**: no Pensamento Educacional Brasileiro. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. Cap.: 1. p.13-39.

CURY, Carlos Roberto J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2006, p.15-21.

CURY, Carlos Roberto J. **Ideologia e Educação Brasileira**: Católicos e Liberais. 2.ed.São Paulo: Cortez, 1984. (Coleção Educação Contemporânea).

DAVIES, Nicholas. **Legislação Educacional Federal Básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

DELORS, Jacques (rel.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMAILLY-CHANTRAINE, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997, p.139-158.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação no ensino superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.235-253, set., 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 de jul. 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FANFANI, Emílio Tenti. **La condición docente: análisis comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 9.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção memória e educação).

FIDALGO, Fernando S. R.; FIDALGO, Nara L. R. Trabalho docente, tecnologias e educação a distância: novos desafios? In: ENCONTRO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA REDE PRIVADA, 4., 2007, Belo Horizonte. **Conferência de Abertura**. Belo Horizonte: Sinpro Minas, 2007. p. 01 - 14. CD-ROM.

FIDALGO, Fernando S. R.; MACHADO, Lucília R. de S.(editores). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FLORESTA, Maria das Graças S. A educação em Minas Gerais nos anos 90 – As mudanças na gestão educacional e a formação do estado: relações entre poder e conhecimento. **Anais** do X Seminário sobre a Economia Mineira [Proceedings of the 10th Seminar on the Economy of Minas Gerais], 2002 from Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <www.cedeplar.ufmg.br/diamantina2002/textos > Acesso em: 12 de maio 2007.

FREITAS, Helena C. L. de. Cenário Educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPÓSIO DO LAGE, 3, 2000, Jundiaí. **Anais...** Jundiaí, 2000.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, v.23. n.80, Campinas, p.137-168, set, 2002.

FREITAS, Helena C. L. de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.89-115.

FREITAS, José Eustáquio (org.). **Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 1999. (Coleção Lições de Minas, v.1)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil. Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.) **Democracia e Construção do Público: no Pensamento Educacional Brasileiro**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. Cap.: 3. p.53-67.

FULLAN, M. **The New Meaning of Educational Change**. Chicago: Teacher College Press, 1991.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

GATTI, Bernadete A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação).

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HIPÓLITO, ÁLVARO M. A natureza do trabalho docente. In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Isabel da. (orgs). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papyrus, 1999, p.77-102. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HIPÓLITO, ÁLVARO M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**. n.4, p.3-21, 1991.

HIPÓLITO, ÁLVARO M. Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho Prometido ou Sonho Negado?. In: HIPÓLITO, Álvaro, M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997, p.77-102.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional>>> Acesso em: 27 jul. 2007.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista L'Orientation Scolaire et professionnelle - da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.) **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane; TANGUY, Lucie. **Professionnalisation, deprofessionnalisation: etude critique de ces notions appliqués aux enseignants français**, 1990. (mimeo.)

JOYCE, B.; SHOWERS, B. **Student Achievement Through Staff Development**. New York: Longman, 1988.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio e Profissional: as Políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andréa do R. Trabalho Docente: Comprometimento e Desistência. **Anais... IV SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO**. Gramsci, Política e Educação. ago, 2007.

LAMARCA, G. Quanto se puede gastar en educación? **Revista de La Cepal**, n.56, p. 163-178, ago. 1995.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Pofissionalização docentes. **Revista de Ciências da Educação**. Campinas, v.25. n.89, p.1095-1436, Set. / Dez., 2004.

MACHADO, Antonio Berto. **Organização do trabalho e democracia escolar: uma escola publica como estudo de caso**. 1990. 344f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais.

Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 65, n. 150, p.407-425, maio/ago., 1984.

MARES GUIA NETO, Walfrido S. dos. **A Realidade da Educação em Minas Gerais - SEE/MG**, mimeo- (Conferência proferida no Seminário "Educação, A Hora da Chamada" promovido pela Assembléia Legislativa de Minas Gerais em outubro de 1991), Belo Horizonte, 1991. 49p. [Documento oficial].

MARES GUIA NETO, Walfrido S. dos. **Educação e desenvolvimento**. (Conferência proferida no I Congresso Brasileiro de Financiamento do Desenvolvimento. Promovida pela Associação Brasileira de Instituições Financeiras de Desenvolvimento. São Paulo.1993. 27 p. [Documento Oficial]

MARIN, Alda J. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998, p.75-98. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

MARQUES, Mário O. A ação / formação no exercício da profissão. In: MARQUES, Mário Osório. **Formação do profissional da educação**. 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. Cap.5, p. 203-216.

MAUÉS, Olgaíses C. As reformas educacionais e os impactos sobre a formação e o trabalho docente. **Revista Trabalho e Educação**. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: UFMG. ago/dez- 2004, v.13,n.2. p.127-137.

MELLOUKI, M' hammed; GAUTHIER, Clermond. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Revista Educação e Sociedade**. v.25, n.87, Campinas, p.537-571, maio/ago., 2004.

MELO, Savana D. G.; AUGUSTO, Maria Helena. A (Des)Valorização do Magistério na rede Pública Estadual de Minas Gerais. **Revista Trabalho e Educação**. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: UFMG. ago/dez- 2004, v.13,n.2. p.139-151.

MENDONÇA, Ana W. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MINAS GERAIS. **A Escola Pública de Qualidade**. Programa de Capacitação de Dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais/PROCAD. SEE - MG, 1997c. [Documento oficial].

MINAS GERAIS. **A Política Educacional de Minas Gerais**: prioridades, compromissos, ações. Governo de Minas Gerais. SEE - MG, Março de 1994a. [Documento oficial].

MINAS GERAIS. **A Reformulação do Ensino Médio em Minas Gerais** - Novo modelo de organização e funcionamento. Governo de Minas Gerais. SEE -MG, 1998. [Documento oficial].

MINAS GERAIS. **Ações da Secretaria de Estado da Educação. Relatório da Gestão**. 1999/2002. SEE-MG. Dezembro de 2002.[Documento oficial].

MINAS GERAIS. **Diretrizes para a Formação de Professores da Rede Pública em Minas Gerais**. Centro de Formação de Professores. SEE-MG, Setembro de 1994c. [Documento oficial].

MINAS GERAIS. **Educação de Qualidade para Todos: Política Pública de Equidade Educacional, Política Pública de Garantia de Padrões Básicos**. 1997-1998b. [Documento oficial].

MINAS GERAIS. **Educação para todos**. Minas aponta o caminho. Brasília: MEC/UNICELF, v. 1, Nov. 1993. [Documento oficial].

MINAS GERAIS. **Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança**. Belo Horizonte: SEE - MG, 1999. (Coleção Lições de Minas, v.1).

MINAS GERAIS. **Lições de Minas. 70 anos da Secretaria da Educação**. SEE - MG. Setembro de 2000. (Coleção Lições de Minas, v.7).

MINAS GERAIS. **Pacto de Minas pela Educação**. Educação de Qualidade para Todos e Todos pela Qualidade da Educação. Unicelf. 1994b. [Documento oficial].

MINAS GERAIS. **Padrões Básicos da Educação**. Governo de Minas Gerais. SEE-MG. 1995a. [Documento oficial].

MINAS GERAIS. **Políticas Públicas e o Ensino Médio: Diagnóstico e Perspectivas**. Governo de Minas Gerais. SEE – MG, Novembro de 1995b. [Documento oficial].

MINAS GERAIS. **Reflexões sobre a Prática Pedagógica**. SEE - MG, 1997a. [Documento oficial].

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. (Coleção Temas Sociais).

MONTEIL, Jean-Marc. **Dynamique sociale ET systèmes de formation**. Paris: Éditions Universitaires, 1985.

MOROSINI, Marília C. O Ensino Superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C.(orgs) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil, século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.296-323. v. 3.

NEVES, Lúcia M. W. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.) **Democracia e Construção do Público: no Pensamento Educacional Brasileiro**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. Cap.: 8. p.163-174.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997. p.13-32.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. n.4, p.109-139, 1991.

OIT. **Lifelong learning in the twenty-first century: the changing roles of educational personnel**, 2000. Disponível em: <<[OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercursões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. \(org\). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.13-37.](http://www.ilo.org/public/English/dialogue/sector/techeet/mep2000/jmepr3.htm#>> Acesso em: 24 abr. 2007.</p></div><div data-bbox=)

OLIVEIRA, Dalila A. Minas aponta o caminho: as reformas educacionais nos anos 90. In: OLIVEIRA, Dalila A. **Educação Básica**. Gestão do Trabalho e da Pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000. p.244-306.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. A noção de competências no currículo do Veredas. In: BRITO, Vera. Relatório do Projeto de Pesquisa “**Veredas: uma inovação para a formação de Professores**”. FIP/PUC-MINAS, 2005.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Escola ou Empresa?** Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **O ensino da Filosofia no 2º grau da escola brasileira: um percurso histórico, até a realidade mineira dos anos 80**. 1993, 131f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PAIVA, E.V.; PAIXÃO, L.P. **PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: EdUFF, 2002.

PEIXOTO, Ana M. Casasanta; FARIA, Luciano M. de (orgs.). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. (Lições de Minas, v.7).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997. p.13-32.

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clement. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROCHA, Carlos V.. Política e mudança institucional: a reforma da educação pública de Minas Gerais. In: BORGES, A.; ROCHA, C. V., MORAES, F. (orgs.). **Governo, Políticas Públicas e Elites Políticas nos Estados Brasileiros**. Rio de Janeiro: Revan, 2006. p.159-189.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAMPAIO, Maria das Mercês F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação e Sociedade**. v.25. n.89, Campinas, p.1203-1225, set/dez., 2004.

SAVIANI, Demerval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **Ensino Público e algumas falas sobre Universidade**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 1985. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Teorias da Educação. Curvatura da vara. Onze teses sobre a educação e política. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHWARTZMAN, Simon; PAIM, Antônio. **A Universidade que não houve: antecedentes da ciência e educação superior no Brasil (uma perspectiva comparada)**, 1976. Disponível em: < www.schwartzman.org.br/simon/paim.htm> Acesso em: 13 nov.2006.

SHIROMA, Eneida O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Revista Trabalho e Educação**. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: UFMG. v.13,n.2, p.113-125, ago./dez. 2004.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção O que você precisa saber sobre...). 140p.

SILVA, Marco. Educar em nosso tempo: desafios da teoria social pós-moderna. In: MAFRA, Leila A.; TURA, Maria de Lourdes R. (orgs). **Sociologia para Educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p.167-192.

SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of Staff Development. In: W. R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**, v.8. n.1, 1990, p. 31-46.

SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of Staff Development. In: W. R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**, v.8. n.1, 1990, p. 31-46.

TANURI, Leonor M. A Formação Docente no Brasil: História e Política. **Revista Educação e Filosofia**, v.17, n. 34, jul/dez. 2003. Universidade federal de Urbelândia, Faculdade de Educação, departamento de Filosofia e Pós-Graduação em Educação.

TANURI, Leonor M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.60-88, maio/agosto, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe34/05-artigo4.pdf>> Acesso em: 14 de julho 2006.

TARDIFF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática de saber docente. **Teoria & Educação**. n.4, p. 215-234, 1991.

TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. n.73, dez/ 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Escolas de Educação. REBEP 51 (114)**. Rio de Janeiro, MEC - Inep, abr/jun., 1969, p.239-259.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade de educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO (BR). **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004. 224p.

VEIGA, Ilma P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a LDB. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998. p.75-98. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

VICENTINI, Paula P. A Profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil, Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.336-346. v. 3.

VIEIRA, Sofia L. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985- 1995)**. Brasília: Plano, 2000. 251 p.

WARDE, Mirian J. Formação docente e a seita dos economistas. **Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Florianópolis: UFSC, p.7-16, 1996.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Revista Educação e Sociedade**. v.21, n.70. Campinas, p.129-155, abr, 2000.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil.. **Revista Educação e Sociedade**. v.24, n.85. Campinas, p. 1125-1154, dez, 2003.

XAVIER, M.E.S.P. **Escola e Capitalismo no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1990.

Z Aidan, Samira. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.143-158.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

BLOCO A - Informações pessoais e familiares

E.E. _____

1 Idade:

- a. De 21 a 23 anos
- b. De 24 a 29 anos
- c. De 30 a 39 anos
- d. De 40 a 49 anos
- e. De 50 a 59 anos
- f. Mais de 60 anos

2 Estado civil:

- a. Solteiro(a)
- b. Casado(a)
- c. Viúvo(a)
- d. Separado(a)
- e. Divorciado(a)

3 Qual a sua renda individual?

- a. Até 1 salário mínimo
- b. Até 2 salários mínimos
- c. Até 3 salários mínimos
- d. Até 4 salários mínimos
- e. Até 5 salários mínimos
- f. Acima de 5 salários mínimos

4 Qual a sua renda familiar?

- a. Até 1 salário mínimo
- b. Até 2 salários mínimos
- c. Até 3 salários mínimos
- d. Até 4 salários mínimos
- e. Até 5 salários mínimos
- d. Acima de 5 salários mínimos

5 Você participa de:

- a. Associações sindicais
- b. Associações de bairro
- c. Organizações religiosas
- d. Partido político
- e. Organizações culturais
- f. Colegiado Escolar

- g. Conselho Fiscal da escola
- h. Associação de pais e mestres
- i. Outros/Especificar: _____

6 Em suas horas de lazer você : (Marque o que você faz, no mínimo, uma vez por semana)

- a. Assiste à Televisão
- b. Assiste a um filme em casa em vídeo ou DVD
- c. Vai ao cinema
- d. Vai ao clube
- e. Lê revistas/ jornais
- f. Lê literatura especializada de seu campo de atuação
- g. Não faz nada
- h. Outros/ Especificar: _____

7 Você possui computador em casa?

- a. sim
- b. Não

Se a resposta for sim, possui, também, internet?

- a. Sim
- b. Não

8 Você acessa o computador:

- a. Em casa
- b. No trabalho
- c. Lan House
- d. Casa de amigos/familiares
- e. Não acessa
- f. Outros/Especificar: _____

9 Você acessa o computador para: (Marque a(s) opção ou opções que você mais utiliza)

- a. Pesquisar na internet
- b. Digitar textos para suas aulas
- c. MSN
- d. E-mail
- e. Baixar arquivos
- f. Outros/Especificar: _____

BLOCO B - Formação Acadêmica**10 Marque o nível de sua maior formação:**

- a. Graduação
- b. Especialização (lato senso). Especificar: _____
- c. Mestrado. Especificar: _____
- d. Doutorado. Especificar: _____

11 Há quantos anos você concluiu essa formação?

- a. 1 até 3 anos
- b. 3 até 5 anos
- c. 5 até 10 anos
- d. 10 até 20 anos
- e. 20 até 25 anos

12 Em que rede de ensino você realizou a sua graduação?

- a. Federal
- b. Estadual
- c. Particular

BLOCO C - Atividade Profissional**13 Município em que trabalha:**

14 Você atua:

- a. Sede do município
- b. Zona rural
- c. Distrito

15 Há quanto tempo você atua como professora? (Independente da rede e do nível de ensino)

- a. 1 a 5 anos
- b. 6 a 10 anos
- c. 11 a 15 anos
- d. 16 a 20 anos
- e. 21 a 25 anos
- f. Mais de 25 anos

16 Há quantos anos você atua na rede estadual de ensino de Minas Gerais?

- a. 1 a 5 anos

- b. 6 a 10 anos
- c. 11 a 15 anos
- d. 16 a 20 anos
- e. 21 a 25 anos
- f. Mais de 25anos
- g. Aposentada

OBS. Se você for aposentada em um cargo de magistério ou administrativo e está atuando no 2º cargo, favor assinalar além do tempo atual, o quadro aposentada.

17 E, especificadamente, como professora do ensino médio, nesta escola?

- a. 1 a 5 anos
- b. 6 a 10 anos
- c. 11 a 15 anos
- d. 16 a 20 anos
- e. 21 a 25 anos
- f. Mais de 25anos

Sua situação funcional:

- a. Efetivo
- b. Designado

18 Você atua em outra rede de ensino? Especificar:

- a. Federal
- b. Municipal
- c. Particular
- d. Estadual

19 Qual a sua carga horária de trabalho semanal no Estado? (nº. de aulas semanais)

- a. menos de 5 aulas
- b. De 6 a 12 aulas
- c. De 13 a 18 aulas
- d. Mais de 36 aulas
- e. De 25 a 30 aulas
- f. De 30 a 36 aulas
- g. De 19 a 24 aulas
- h. Especificar: _____ aulas

20 Se você atua em outra rede de ensino, qual a sua carga horária de trabalho semanal total?

- a. De 6 a 12 aulas
- b. De 13 a 18 aulas
- c. De 19 a 24 aulas
- d. De 25 a 30 aulas
- e. De 30 a 36 aulas
- f. Mais de 36 aulas
- g. Especificar: _____ aulas.

21 Você desempenha outras atividades na área educacional?

- a. Sim

- b. Não
c. Especificar: _____

22 Atualmente você atua :

- a. Ministrando 1 conteúdo
b. Ministrando 2 conteúdos
c. Ministrando mais de 2 conteúdos

BLOCO D- Prática Docente

23 Sua escola dispõe dos seguintes recursos:

- a. Computador para o uso dos alunos
b. Internet para o uso dos alunos
c. Computador para o uso dos professores
d. Internet para o uso dos professores
e. Máquina fotográfica
f. Telefone
g. Data-show
h. Máquina copiadora (xérox)
i. Vídeo-cassete
j. DVD
k. Aparelho de som
l. Biblioteca
m. Mimeógrafo
n. Retroprojeter
o. Laboratório de Ciências
p. Câmara de Filmagem
q. Televisão
r. Outros/Especificar: _____

24 Quanto tempo por semana, em média, você dedica ao planejamento de suas aulas e correção de atividades?

- a. De 1 a 2 horas semanais
b. De 2 a 4 horas semanais
c. De 4 a 6 horas semanais
d. Mais de 6 horas semanais

25 Ao pesquisar para suas aulas você utiliza mais:

- a. Revistas Especializadas
b. Livros
c. Internet
d. Outros/Especificar: _____

26 Seu acesso a livros se dá mais através:

- a. Biblioteca pública

- b. Biblioteca da escola
- c. Empréstimo de colegas
- d. Seus próprios livros
- e. Comprando, quando não o tem
- f. Outros/Especificar: _____

27 Você compra livros especializados em sua área:

- a. Sempre
- b. Às vezes
- c. Quase nunca

28 Você adota livro didático na sua disciplina?

- a. Sim
- b. Não

29 Na sua sala de aula você utiliza com seus alunos: (Marque o(s) recurso(s) que você mais utiliza)

- a. Quadro/Giz
- b. TV/Vídeo
- c. Revistas/Jornais
- d. Livros diversificados
- e. Computador
- f. Internet
- g. Laboratório de ciências
- h. Dinâmicas
- i. Outros/Especificar: _____

30 Como você busca resolver as dificuldades encontradas na sua prática docente?

- a. Buscando ajuda em colegas da mesma área
- b. Buscando na literatura especializada
- c. Com antigos professores da faculdade
- d. Com o Supervisor Pedagógico
- e. Outros/Especificar: _____

BLOCO E - Formação Contínua na Escola

31 Que tipos de formação contínua você participa?

- a. Encontros pedagógicos na escola
- b. Cursos, Seminários, Congressos (fora da Escola)
- c. Especializações (*lato-sensu*)
- d. Outros/Especificar: _____

32 Qual o objetivo que você utiliza ao buscar uma formação contínua?

- a. Obter habilitação profissional
- b. Melhorar seu nível salarial
- c. Ser mais valorizado socialmente
- d. Aprofundar conhecimentos teóricos

- e. Melhorar a qualidade de sua prática docente
- f. Trocar experiência com colegas da mesma área de conhecimento
- g. Trocar experiência com colegas de áreas afins
- h. Tirar dúvidas acerca de assuntos pedagógicos
- i. Aprender novas metodologias de ensino
- j. Outros/Especificar: _____

33 Como ocorre a troca de experiência entre os professores em sua escola?

- a. Nas reuniões pedagógicas
- b. Na hora do recreio
- c. Nos corredores da escola, quando se esbarram
- d. Outros/Especificar: _____

34 Sua escola oferece encontros e/ou cursos pedagógicos:

- a. Mensalmente
- b. Semestralmente
- c. Ocasionalmente

35 Sua escola informa aos professores sobre cursos de educação continuada?

- a. Sempre
- b. Às vezes
- c. Quase nunca
- d. Nunca

36 A direção de sua escola estimula os professores a realizarem cursos de capacitação continuada?

- a. Sempre
- b. Às vezes
- c. Quase nunca
- d. Nunca

BLOCO F - Projeto “De Professor para Professor”

37 Você já participou de outros Encontros do Projeto “De Professor para Professor”?

- a. De 1 encontro
- b. De 2 a 4 encontros
- c. De mais do que 4 encontros
- d. De nenhum encontro

38 Em que ano(s) você participou do Projeto De Professor Para Professor?

- a. 1999
- b. 2000
- c. 2001
- d. 2002
- e. 2003
- f. 2004
- g. 2005
- h. 2006

i. 2007

39 Você considera que o(s) Encontro(s) atendeu(ram) a(s) sua(s) expectativa(s)?

- a. Muito
- b. Médio
- c. Pouco
- d. Não atendeu

40 Sua participação no Projeto ocorreu:

- a. Por vontade própria
- b. Por exigência da escola ou do sistema de ensino
- c. Por exigência do mercado de trabalho
- d. Outros/ especificar: _____

41 Sua escola sempre o informa dos Encontros do Projeto “De Professor para Professor”?

- a. Sempre
- b. Às vezes
- c. Quase nunca
- d. Nunca

42 Qual era ou é a sua expectativa em relação ao(s) Encontro(s) referido Projeto?

- a. Aprofundar conhecimentos teóricos
- b. Melhorar a qualidade de sua prática docente
- c. Trocar experiência com colegas da mesma área de conhecimento
- d. Trocar experiência com colegas de áreas afins
- e. Tirar dúvidas acerca de assuntos pedagógicos
- f. Aprender novas metodologias de ensino
- g. Outros/Especificar: _____

43 Sua escola o libera para participar dos Encontros do Projeto “De Professor para Professor”?

- a. Sempre
- b. Às vezes
- c. Quase nunca
- d. Nunca

44 Você considera que o professor-formador do Projeto “De Professor para Professor” teve preocupação em estabelecer a troca de experiências entre vocês, professores participantes?

- a. Muito
- b. Médio
- c. Pouco
- d. Não houve a preocupação

45 Os Encontros priorizam:

- a. Teoria (conhecimentos específicos da sua área de atuação)
- b. Teoria (conhecimentos pedagógicos)
- c. Prática (específica de sua disciplina)
- d. Prática (“o como” desenvolver o(s) conhecimento(s) de sua disciplina)
- e. Troca de experiências entre vocês

46 As despesas referentes à sua participação no(s) Encontro(s) do Projeto De Professor Para Professor ficaram a cargo:

- a. Estado
- b. Escola
- c. Pessoal

47 Você passou a incorporar na sua prática docente, conhecimentos do Projeto “De Professor para Professor”?

- a. Sim. Como? _____
- b. Não. Porque? _____

Caro colega,

Agradecemos a sua participação, ela é muito importante e valiosa para nós.

Os dados coletados por este questionário são CONFIDENCIAIS, e esclarecemos que tanto o nome da escola quanto dos sujeitos / professores não serão identificados.

Caso aceite participar da entrevista, que será realizada na 2ª etapa desta pesquisa, favor informar os seguintes dados:

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Obs: A entrevista será realizada em sua cidade, em data e horários marcados previamente.

APÊNDICE B - CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu, _____, brasileira, residente e domiciliada em _____, à _____, declaro ceder à pesquisadora Maristela Santos de Andrade Freitas, brasileira, casada, residente e domiciliada em Muriaé, Minas Gerais, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/MG, situada à Av. Dom José Gaspar, 500, Coração Eucarístico, Belo Horizonte, Minas Gerais, o direito de uso do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à mesma, no mês de _____ de 2007, num total aproximado de _____ gravadas.

A referida professora fica, por tempo indeterminado, autorizada a utilizar, divulgar e publicar para fins culturais e científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, sendo preservada sua integridade e sigilo, o qual será resguardado mediante a utilização do codinome _____.

_____, ____ de _____ de 2007.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1-** Que motivos o levaram a participar da maioria dos Encontros do Projeto “De Professor para Professor”?
- 2-** Em sua opinião, esses Encontros acrescentaram conhecimentos e habilidades na sua prática docente? Quais?
- 3-** Como foram incorporados por você?
- 4-** Além desses conhecimentos e habilidades trabalhados e por você incorporados, quais outros conhecimentos e habilidades você gostaria que fossem contemplados em futuros Encontros?
- 5-** Como você avalia os conteúdos trabalhados nos encontros do Projeto “De Professor para Professor” em sua disciplina?
- 6-** E sobre a carga horária destinada ao Encontro e as atividades desenvolvidas? Como você acha que deveria ser essa carga horária?
- 7-** Como o projeto possibilitou o acompanhamento e avaliação das atividades recebidas após os Encontros?
- 8-** Você gostaria que houvesse um acompanhamento e avaliação?
De que forma você desejaria que fosse esse acompanhamento?
- 9-** O que você busca ao realizar uma formação contínua?
- 10-** Como o saber da experiência contribuiu para a sua formação de professor e para a sua prática de sala de aula?
- 11-** Qual a importância desses Encontros para a sua formação docente e para a sua prática pedagógica?
- 12-** Em sua opinião, Encontros limitados ao corpo docente da sua escola teriam, para você, o mesmo valor que esses encontros com a presença de todos os professores de uma Jurisdição? Por quê?
- 13-** No seu questionário você respondeu que ao encontrar dificuldades na sua prática

docente você busca ajuda, porém não assinalou o SP. Por quê?

14- Em sua opinião, os encontros “De Professor para Professor” se diferenciaram dos encontros promovidos pela SRE, anteriores a 1999, nos quais os professores palestrantes eram os Técnicos Educacionais da própria SRE ou professores convidados de universidades?

15- Você já participou de algum programa específico, de formação continuada, para professor do Ensino Médio, em sua disciplina, promovido ou patrocinado pela Secretaria de Estado da Educação?

APÊNCIDE D - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA DAS GRAÇAS PEDROSA BITTENCOURT (CODINOME FITE)

- 1- Qual período em que a Senhora exerceu o cargo de Diretora II da SRE/Muriaé?
- 2- Como era a estrutura, nessa época, das Superintendências Regionais de Ensino (SRE) do estado de Minas Gerais? Havia um planejamento para o desenvolvimento do trabalho e das atividades da SRE/Muriaé? Como era?
- 3- Foram detectadas necessidades que acarretaram a elaboração de um programa de formação continuada para os professores da Jurisdição da SRE/Muriaé? Quais?
- 4- Quais sujeitos definiram a concepção do Curso e elaboraram os textos e os demais materiais utilizados? Qual a sua opinião sobre os mesmos?
- 5- E sobre a carga horária destinada ao encontro e as atividades desenvolvidas? Quê carga horária e periodicidade foi destinada a esses encontros?
- 6- Como era planejado o agrupamento dos professores: por disciplina e /ou por áreas afins? Havia alguma proposta de interdisciplinaridade? Qual?
- 7- Como a Senhora avalia os conteúdos trabalhados nos encontros de professores?
- 8- Os professores receberam algum fomento, isto é, auxílio deslocamento, auxílio viagem, entre outros?
- 9- O projeto possibilitou o acompanhamento e avaliação das atividades recebida após os encontros?

- 10-** Em sua opinião, esses encontros acrescentaram conhecimentos e habilidades na atuação do professor? Quais?
- 11-** Qual a importância, em sua opinião, desses encontros para a formação docente e para a prática pedagógica do professor do Ensino Médio?
- 12-** O saber da experiência, seja da equipe da SRE ou do professores convidados, contribuiu para a formação do professor e para a sua prática de sala de aula durante esses encontros? Como?
- 13-** Quais programas de formação continuada para professores do Ensino Médio foram promovidos ou patrocinados pela Secretaria de Estado da Educação, durante o período de sua gestão como Diretora II da SRE?
- 14-** Como a Senhora analisa, hoje, a questão da profissionalização do professor do Ensino Médio? E na sua concepção, como a Senhora define o que é ser Professor na contemporaneidade?
- 15-** No início de sua fala a Senhora disse que, durante sua gestão, observou que os professores, na década de 90, necessitavam mais de um trabalho com os saberes pedagógicos ou saberes da Ciência da Educação do que quê com os saberes disciplinares. E, também, afirmou que ao trabalhar o saber pedagógico aliado ao saber da prática dos professores contribuiu para a melhoria nos resultados do SAEB da jurisdição. A Senhora poderia, por favor, explanar um pouco mais sobre essas afirmativas?
- 16-** Em sua opinião, os aspectos da globalização, do projeto neoliberal e das Tecnologias da Informação e da Comunicação influenciaram na concepção de formação inicial e de formação continuada dos professores do Ensino Médio? Como?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOÃO ANTÔNIO FILOCRE SARAIVA (CODINOME FILOCRE)

1- Como funcionaram os Programas de Formação Continuada: PROMÉDIO e PROCIÊNCIAS, na Gestão Eduardo Azeredo?

2- Ocorreu algum tipo de parceria do Governo Estadual com empresas e/ou instituições para a efetivação destes Programas?

3- Os professores das diferentes disciplinas/áreas do conhecimento que compõem o currículo do Ensino Médio participaram desses cursos?

4- Além dos conhecimentos de cada campo disciplinar foram trabalhados saberes didáticos/pedagógicos?

5- Os cursos se efetivaram como Formação em Serviço, se desenvolvendo durante o decorrer do ano, ou eles privilegiaram períodos/dias especiais, isto é, nos fins de semana ou após os semestres letivos? Em que local/locais eles ocorreram? Qual foi a carga horária dos cursos?

6- Os professores receberam algum fomento, isto é, auxílio deslocamento, auxílio viagem, auxílio hospedagem, entre outros?

7- Quais foram os sujeitos que definiram a concepção do Curso e elaboraram os textos e demais materiais utilizados? Qual a sua opinião sobre os mesmos?

8- Como o senhor avalia a participação dos professores/alunos? Foi feita uma avaliação durante todo processo do curso e uma, no final, mais sistematizada? Nesta avaliação foram contempladas as "vozes" dos alunos/professores?

9- Os saberes experienciais / tácitos dos professores cursistas foram aproveitados, partindo deles para a elaboração de saberes/conhecimentos mais teórico-conceituais?

Explique esse aproveitamento e essa translação de saberes.

10- Os conhecimentos/habilidades/competências apreendidos e desenvolvidos pelos alunos/professores foram aproveitados, enriquecendo suas práticas docentes?

11- Em sua opinião, qual foi a importância desses programas para a formação docente e a prática pedagógica do professor?

12- Como o Senhor avalia os programas de formação continuada para professores de Ensino Médio, promovidos pela SEE-MG, ofertados durante a década de 90 (1991-2002)?

13- Em sua opinião, porque a formação continuada dos professores está sempre focada, mais enfaticamente, para àqueles que atuam no Ensino Fundamental, em detrimento aos professores do Ensino Médio, como demonstram os Programas de Políticas Educacionais dos Governos, ao longo de toda a história da educação do Brasil e de Minas Gerais?

14- Como o Senhor analisa, hoje, a questão da profissionalização do professor do Ensino Médio?

15- Na sua concepção, como o Senhor definiria o que é ser Professor? E, em sua opinião, qual é o papel do professor na contemporaneidade?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL

- 1- Durante a Gestão Itamar Franco foram elaborados programas de formação continuada para docentes? O que tornou necessária, na concepção da Secretaria de Estado da Educação (SEE), a elaboração de programas para esse tipo de formação?
- 2- E como foi organizado o programa que, em parceria com as Universidades Federais de Juiz de Fora (UFJF) e de Viçosa (UFV), e as Universidades Estaduais de Minas Gerais (UEMG) e de Montes Claros (UNIMONTES), foi responsável por habilitar em Licenciatura Plena professores leigos do Ensino Médio nas áreas de Física, Química, Educação Física e Matemática?
- 3- A SEE promoveu outro(s) programa(s) de formação continuada para professores do Ensino Médio? Quais? Como funcionaram?
- 4- Ocorreu algum tipo de parceria do Governo Estadual com empresas e/ou instituições para a efetivação destes Programas? Os professores das diferentes disciplinas/áreas do conhecimento que compõem o currículo do Ensino Médio participaram desses cursos?
- 5- Além dos conhecimentos de cada campo disciplinar foram trabalhados saberes/conhecimentos didáticos/pedagógicos? Quais? Como?
- 6- Os cursos se efetivaram como Formação em Serviço, se desenvolvendo durante o decorrer do ano, ou eles privilegiaram períodos/dias especiais, isto é, nos fins de semana ou após os semestres letivos? Em que local/locais eles ocorreram? Qual foi a carga horária dos cursos?
- 7- Os professores receberam algum fomento, isto é, auxílio deslocamento, auxílio viagem, auxílio hospedagem, entre outros?

- 8-** Quais foram os sujeitos que definiram a concepção dos Cursos e elaboraram os textos e demais materiais utilizados? Qual a sua opinião sobre os mesmos?
- 9-** Como o senhor avalia a participação dos professores/alunos? Foi feita uma avaliação durante todo processo desses cursos e uma, no final, mais sistematizada? Nesta avaliação foram contempladas as "vozes" dos alunos/professores?
- 10-** Os saberes experienciais / tácitos dos professores cursistas foram aproveitados, partindo deles para a elaboração de saberes/conhecimentos mais teórico-conceituais? Explique esse aproveitamento e essa translação de saberes.
- 11-** Os conhecimentos/habilidades/competências apreendidos e desenvolvidos pelos alunos/professores foram aproveitados, enriquecendo suas práticas docentes? Como?
- 12-** Em sua opinião, qual foi a importância desses programas para a formação docente e a prática pedagógica do professor, principalmente, do Ensino Médio?
- 13-** Em que aspectos a Política de Valorização do Magistério, na Gestão Itamar Franco, contribuiu para a formação continuada e a profissionalização do professor do Ensino Médio?
- 14-** Como o Sr. avalia os programas de formação continuada para professores de Ensino Médio, promovidos pela SEE-MG, ofertados durante a década de 90 (1991-2002)?
- 15-** Em sua opinião, porque a formação continuada dos professores está sempre focada, mais enfaticamente, para àqueles que atuam no Ensino Fundamental, em detrimento aos professores do Ensino Médio, como demonstram os Programas de Políticas Educacionais dos Governos, ao longo de toda a história da educação do Brasil e de Minas Gerais?
- 16-** Como o Senhor analisa, hoje, a questão da profissionalização do professor do Ensino Médio?
- 17-** Na sua concepção, como o Senhor definiria o que é ser Professor? E, em sua opinião, qual é o papel do professor na contemporaneidade?

APÊNDICE G - TABELAS ELABORADAS, A PARTIR DOS DADOS COLETADOS NOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO DA JURISDIÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MURIAÉ - MINAS GERAIS - 2007

TABELA 1

Demonstrativa da Carga Horária Semanal de Trabalho independente da Rede de Ensino do professor do Ensino Médio/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Número de aulas semanais	Freqüência	Percentagem
De 6 a 12 aulas	17	15,5
De 13 a 18 aulas	19	17,3
De 19 a 24 aulas	23	20,9
De 25 a 30 aulas	18	16,4
De 30 a 36 aulas	17	15,5
Mais de 36 aulas	16	14,5
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 2
Demonstrativo da Carga Horária Semanal de Trabalho na Rede Estadual de Ensino
do Professor do Ensino Médio/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino
de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Número de aulas semanais	Frequência	Porcentagem
Menos de 5 aulas	04	3,6
De 6 a 12 aulas	11	10,0
De 13 a 18 aulas	39	35,4
De 19 a 24 aulas	13	11,0
De 25 a 30 aulas	16	14,5
De 30 a 36 aulas	19	17,3
Mais de 36 aulas	08	7,3
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 3
Demonstrativa dos Objetivos dos Professores do Ensino Médio para a Realização de
Formação Continuada/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de
Muriaé - Minas Gerais - 2007

Objetivos	SIM		NÃO	
	Freqüência	%	Freqüência	%
Obter habilitação profissional	68	61,8	42	38,2
Melhorar nível salarial	61	55,5	49	44,5
Ser valorizado socialmente	47	42,7	63	57,3
Aprofundar conhecimentos teóricos	75	68,2	35	31,8
Melhorar a qualidade da prática docente	95	86,4	15	13,6
Trocar experiências com colegas da mesma área de conhecimento	77	70,0	33	30,0
Trocar experiências com colegas de áreas afins de conhecimento	61	55,5	49	44,5
Tirar dúvidas acerca de assuntos pedagógicos	54	49,1	56	50,9
Aprender novas metodologias de ensino	79	71,8	31	28,2
Outros	34	30,9	76	69,1

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 4

Demonstrativo dos Anos que os Professores do Ensino Médio Participaram de Encontros do Projeto “De Professor para Professor”/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

	Frequência	Porcentagem
1999	19	17,3
2000	20	18,2
2001	18	16,4
2002	21	19,1
2003	04	3,6
2004	13	11,9
2005	04	3,6
2006	03	2,7
2007	08	7,2
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 5

Demonstrativo dos Aspectos que Motivaram a Participação dos Professores do Ensino Médio nos encontros do Projeto “De professor para Professor”/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Objetivos	SIM		NÃO	
	Freqüência	%	Freqüência	%
Aprofundar conhecimentos teóricos	74	67,3	36	32,7
Melhorara a Prática Docente	82	74,5	28	25,5
Trocar experiências com colegas da mesma área de conhecimento	91	82,7	19	17,3
Trocar experiências com colegas de área afins de conhecimento	64	58,2	46	41,8
Tirar dúvidas acerca de assuntos pedagógicos	53	48,2	57	51,8
Aprender novas metodologias de ensino	71	64,5	39	35,5
Outros	35	31,8	75	68,2

Fonte: Dados da pesquisa¹²⁶

TABELA 6

Demonstrativo da Periodicidade com que a Escola oferece Cursos ou Encontros Pedagógicos/ Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais – 2007

	Freqüência	Percentagem
Mensalmente	52	47,3

¹²⁶ O professor pôde marcar mais de uma opção

		307
Semestralmente	11	10,0
Ocasionalmente	47	42,7
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 7

Demonstrativo Periodicidade com que a Direção da Escola Estimula os Professores a participarem de Cursos de Formação Continuada/ Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

	Freqüência	Porcentagem
Sempre	71	64,5
Às vezes	31	28,2
Quase nunca	5	4,5
Nunca	3	2,7
Total	110	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 8

Cruzamento de Dados entre a Periodicidade com que a Escola Informa Sobre Cursos de Formação Continuada x Freqüência com que a Direção da Escola Estimula a Participação de do Professor do Ensino Médio, em Cursos de Capacitação/ Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais - 2007

Escola informa sobre Cursos de Educação Continuada x Direção estimula professores em capacitação continuada	Direção estimula professores em capacitação continuada					
	Sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Total	
Escola informa sobre cursos de educação	Sempre	62	07	00	00	69
	Às vezes	08	21	04	01	34

continuada	Quase nunca	01	03	00	00	04
	Nunca	00	00	01	02	03
Total		71	31	05	03	110

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 9

Cruzamento dos Dados do Tempo de Serviço na Rede Estadual de Minas Gerais x Número de vezes de Participação nos Encontros do Projeto “De Professor para Professor”/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé – Minas Gerais - 2007

Tempo como professor no Ensino médio na rede estadual de Minas Gerais x Participação outros encontros do projeto de professor para professor	Participação em outros Encontros do Projeto “De Professor para Professor”					
	De 1 encontro	De 2 a 4 encontros	De mais do que 4 encontros	De nenhum encontro	Total	
Tempo como professor no Ensino médio na rede estadual de Minas Gerais	1 a 5 anos	25	17	18	01	61
	6 a 10 anos	05	08	12	02	27
	11 a 15 anos	02	04	02	00	08
	16 a 20 anos	00	04	01	01	06
	21 a 25 anos	00	00	04	00	04
	Mais de 25 anos	00	02	02	00	04
Total		32	35	39	4	110

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 10

Cruzamento de Dados dos Professores que Atuam em Outra Rede de Ensino x Renda Individual/ Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Trabalha outra rede ensino x renda individual	Renda Individual							Total
	Até 1 salário mínimo	Até 2 salários mínimos	Até 3 salários mínimos	Até 4 salários mínimos	Até 5 salários mínimos	Acima de 5 salários mínimos		
Federal	0	0	0	0	0	1	1	
Trabalha outra rede ensino								
Municipal	3	7	8	9	5	0	32	
Particular	0	2	1	7	0	4	14	
Estadual	2	13	18	16	11	3	63	
Total	5	22	28	32	16	8	110	

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 11

Cruzamento dos Dados entre o Tempo de Atuação do Professor do Ensino Médio x Renda Individual/ Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Tempo de Atuação como professor X Renda individual	Renda Individual						Total
	Até 1 salário mínimo	Até 2 salários mínimos	Até 3 salários mínimos	Até 4 salários mínimos	Até 5 salários mínimos	Acima de 5 salários mínimos	
1 a 5 anos	4	8	4	1	0	0	17
6 a 10 anos	0	7	10	8	1	0	26
Tempo de Atuação como professor							
11 a 15 anos	0	4	3	3	1	0	11
16 a 20 anos	0	1	3	7	0	1	12
21 a 25 anos	1	1	6	10	7	2	27
Mais de 25 anos	0	1	2	3	7	4	17
Total	5	22	28	32	16	7	110

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 12

Cruzamento de Dados entre a Periodicidade com que a Escola Informa aos Professores sobre Cursos de Formação Continuada x Participação de seus Docentes nos Encontros do Projeto “de Professor para Professor”/ Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

Escola informa sobre cursos de educação continuada X Participação outros encontros do projeto de professor para professor	Participação outros encontros do projeto de professor para professor				Total
	De 1 encontro	De 2 a 4 encontros	De mais do que 4 encontros		
Sempre	14	19	36		69
Escola informa sobre cursos de educação continuada					
Às vezes	14	14	4		34
Quase nunca	3	1	0		4
Nunca	1	1	1		3
Total	32	35	38		110

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE I - GRÁFICOS ELABORADOS, A PARTIR DOS DADOS COLETADOS NOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO DA JURISDIÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MURIAÉ - MINAS GERAIS - 2007

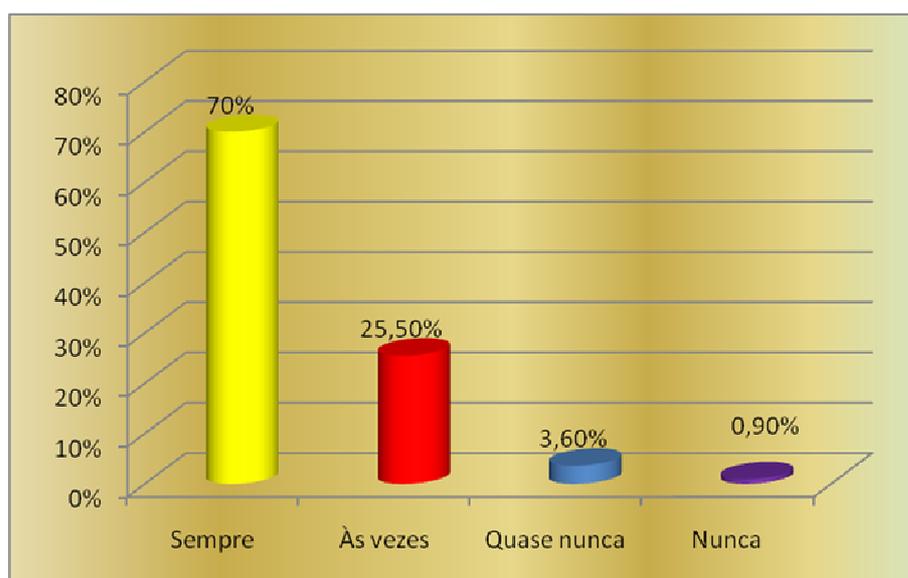


Gráfico 1: Periodicidade com que a escola libera os docentes do Ensino Médio para participação nos Encontros do Projeto “De Professor para Professor”/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007
Fonte: Dados da pesquisa

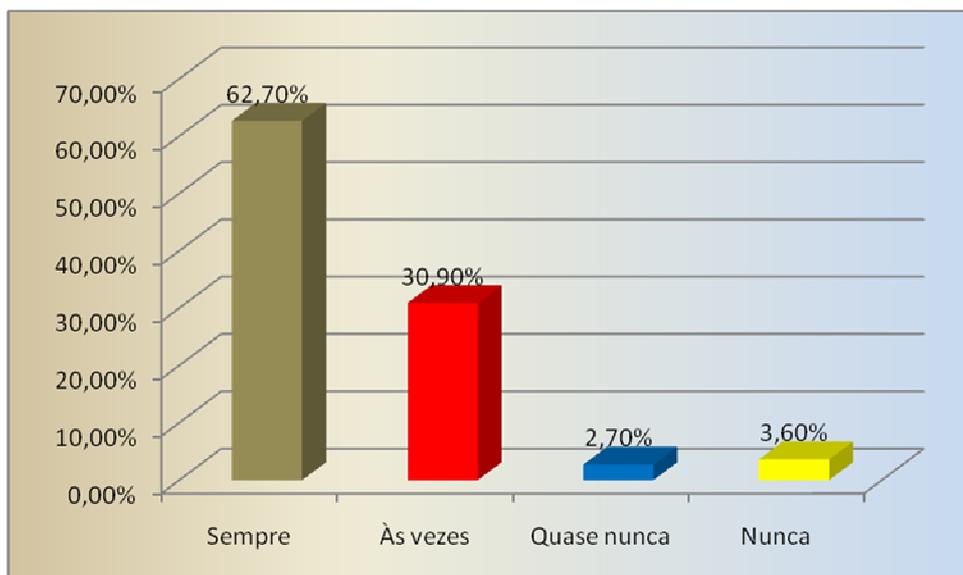


Gráfico 2 : Periodicidade com que a Escola Informa os Docentes do Ensino Médio sobre os Encontros do Projeto “De Professor para Professor”/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007
Fonte: Dados da pesquisa

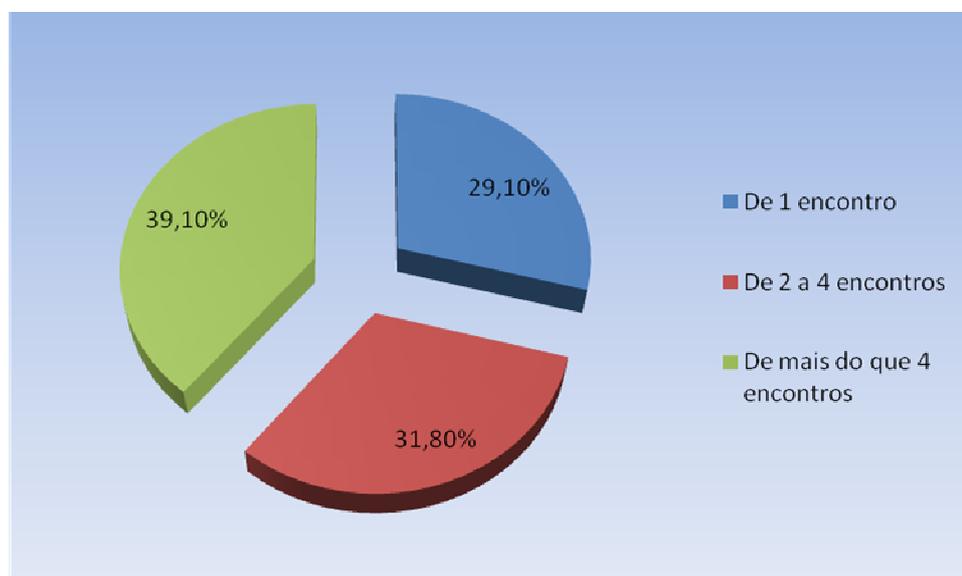


Gráfico 3: Número de docentes do Ensino Médio que Participaram de Encontros do Projeto “De Professor para Professor”/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007
Fonte: Dados da pesquisa

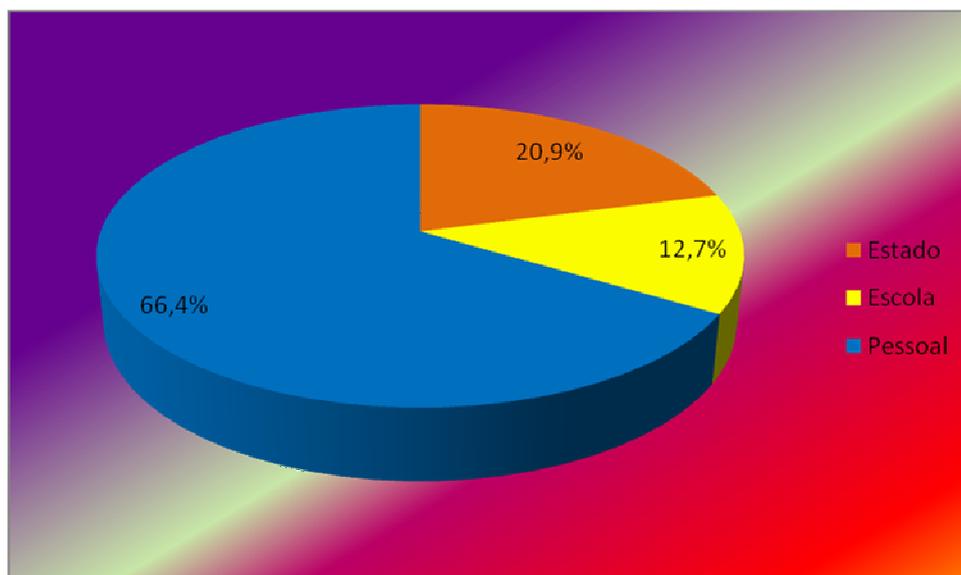


Gráfico 4: Responsabilidade pelas despesas do professor do Ensino Médio participante nos Encontros do Projeto “De Professor para Professor”/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007
Fonte: Dados da pesquisa

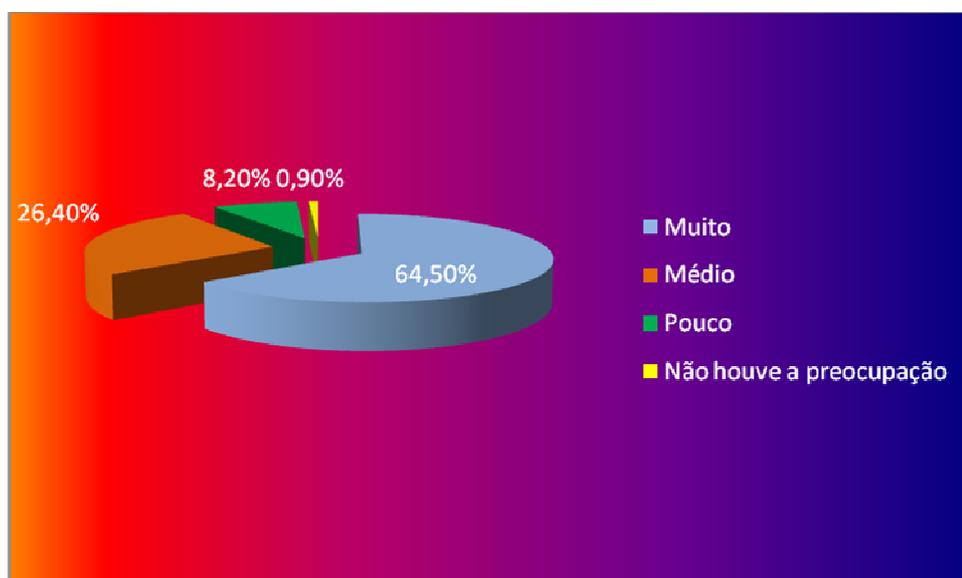


Gráfico 5: Freqüência com que o professor-formador permitiu aos docentes estabelecerem troca de experiência durante os Encontros do Projeto “De Professor para Professor”/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007
Fonte: Dados da pesquisa

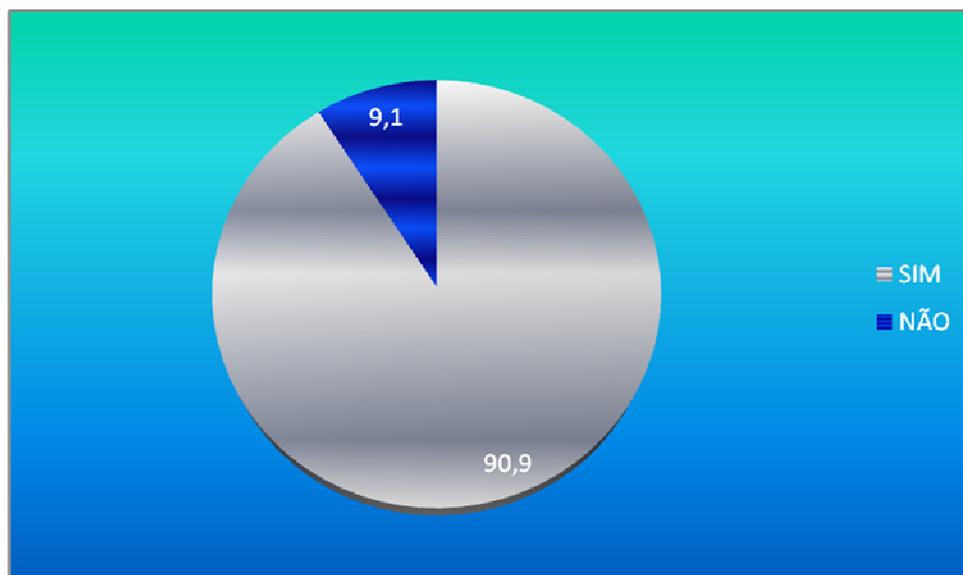


Gráfico 6: Percentual de professores que passaram a incorporar na prática docente os conhecimentos adquiridos nos Encontros do Projeto “De Professor para Professor”/Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé - Minas Gerais - 2007

ANEXOS

ANEXO A: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Contribuição do Professor Murílio de Avellar Hingel ao Parecer e Minuta de Resolução constantes da pauta da reunião do CP do CNE de dezembro de 2007, conforme acertado no decorrer dos debates.

Senhores Conselheiros:

Ao refletir sobre o tema concluí que a minha contribuição não poderia revestir-se do caráter de uma nova proposta de parecer e de minuta de resolução, uma vez que, atendendo ao apelo do Professor Antonio Carlos Caruso Ronca, presidente da Comissão Bicameral que trata da matéria, abri mão do meu pedido de vista e aceitei a proposta de encaminhar uma justificativa de minha posição. É o que faço a seguir:

- Justificativa

1. A formação e a profissionalização de professores para o ensino posterior ao “primário” pode ser estudada no período ulterior a 1930 até a atualidade, percebendo-se que só então surgiu a preocupação de formação inicial de professores para o “ensino secundário”, que acompanhou as concepções de universidade que então se desenvolveram, começando com as propostas da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF), esta última por iniciativa do grande educador Anísio Teixeira, que tentou retomar parte de suas idéias quando da criação da Universidade de Brasília (UnB), cujo projeto inicial é de sua autoria.

Nesse interstício de mais de 70 anos ocorreram transformações decorrentes de novas Constituições (1946, 1967 e 1988), das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1996), de reformas educacionais como a universitária (1969) e do ensino de primeiro e segundo graus (1971).

Verifica-se que as mudanças estiveram sempre relacionadas ao contexto sociopolítico dominante no País. Contudo, nenhuma estrutura e organização de currículos para as "licenciaturas", resolveram satisfatoriamente o problema da formação inicial dos professores, qual seja o da **qualidade do profissional**. Nessa perspectiva, há extensa bibliografia de renomados estudiosos e pesquisadores como se pode depreender da leitura do texto que estamos anexando a essa justificativa, qual seja a dissertação de mestrado pela PUC/MG da Professora Maristela Santos de Andrade Freitas, sob orientação da Professora Doutora Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira. Embora a dissertação tenha como escopo "Políticas para a Formação e a Profissionalização do Professor do Ensino Médio: um estudo realizado na Jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé", contém um valioso capítulo que trata do genérico, isto é, uma história sucinta da Formação e a Profissionalização de Professores no Brasil. Ao ter acesso a esse trabalho, solicitei autorização à sua autora, que ainda não concluiu a sua dissertação, que me autorizasse a utilizar esse capítulo na presente justificativa, o que me foi concedido.

2. O importante a destacar é que as políticas desenvolvidas sempre foram contextualizadas. Ora, qual é o contexto da educação básica no Brasil atual, em pleno século XXI?

a) - Problema gravíssimo sobre a **qualidade** dessa educação básica, medida em termos nacionais (SAEB, Prova Brasil) e internacionais (PISA). É claro que essa ausência de qualidade, que levou o Ministério da Educação no atual governo a propor o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), não pode ser exclusivamente atribuída aos professores em sua formação inicial, pois existem muitos outros fatores intervenientes, entre os quais avultam os de natureza social. Contudo, o próprio Plano Nacional de Educação (Lei N. 10.172/2001), ao tratar no Capítulo IV - Magistério da Educação Básica destaca no diagnóstico que a valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, que implica, simultaneamente, a **formação profissional inicial**; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. E o PNE, no mesmo capítulo, ao tratar das Diretrizes, enumera os princípios a que devem obedecer os cursos de formação do pessoal de magistério (Ver PNE).

b) - No contexto atual avulta também o problema da **quantidade de professores** regularmente habilitados e devidamente qualificados. Isto já se

comprova no próprio PNE no capítulo referido no parágrafo anterior, na parte do Diagnóstico, o que veio a ser reforçado pelo relatório da Comissão Especial do CNE/CEB sobre “Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e Emergenciais”. O relatório contém dados preocupantes sobre a quantidade de professores habilitados em cursos de licenciatura e, em sua segunda parte, apresenta algumas propostas importantes, das quais destacamos as proposições estruturais (Ver documento específico editado em maio de 2007). É importante assinalar que o Ministério da Educação já adotou, pelo menos, duas dessas proposições: instituição de programas de incentivo às licenciaturas, especialmente através do FIES, e criação de bolsas de incentivo à docência. **Chegou o momento do Conselho Nacional de Educação trazer a sua valiosa contribuição mediante parecer e resolução que tratem da formação inicial de professores para a educação básica que contenham aspectos inovadores ou transformadores das práticas atuais.**

c)- Observa-se, ainda, um descompasso entre a legislação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Impõe-se assimilar a proposta do **novo ensino fundamental de nove anos de duração**, que implica em novas propostas político-pedagógicas e reflexões sobre a organização do tempo e dos espaços escolares. E, também, compatibilizar as diretrizes curriculares, que propõem a interligação dos saberes pelo tratamento multidisciplinar (anos iniciais do ensino fundamental) ou interdisciplinar (anos finais do ensino fundamental e no ensino médio) com a formação inicial e continuada dos professores capaz de promover, no segundo caso, o trabalho coletivo interdisciplinar.

- Experiência pessoal

a) Graduação na década de 50 pela Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora no esquema **3+1 - bacharelado e licenciatura em Geografia e História**. Importância: destaque à formação pedagógica no “Curso de didática” com prática de ensino e estágio supervisionado em todo um ano letivo; formação interdisciplinar. Tudo foi muito significativo no meu exercício do magistério, tanto pelos conhecimentos pedagógicos, como pelo inter-relacionamento que me foi possível

fazer entre os fatos históricos e os espaços geográficos em que ocorreram, aplicados no ensino ginasial, colegial e superior.

b) Exercício da função de Ministro da Educação no governo do Presidente Itamar Franco - 1992 a 1994: introdução das licenciaturas em cursos noturnos, apoio pelo Pró-Licen e ao incentivo à docência, tratamento preferencial do Crédito Educativo aos cursos de licenciatura.

c)- Exercício da função de Secretário de Educação de Minas Gerais – 1999 a 2002: admissão da opção pela própria escola da organização do tempo escolar em ciclos de aprendizagem ou em regime seriado; adoção dos princípios da Escola Sagarana, entre os quais o da gestão democrática e da descentralização das medidas para as superintendências de ensino; implantação do Projeto Veredas, formação superior à distância de professores estaduais e municipais em exercício efetivo; realização de concurso público, depois de uma década, para ingresso na carreira do magistério estadual, quando se constatou deficiências na formação inicial de professores e insuficiências na quantidade necessária de professores de Física, Química, Matemática e Biologia.

d)- Atuação na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação desde abril de 2004, quando, pela emissão de pareceres, estudos, participação em audiências públicas e em conferências, foi possível comprovar todos os problemas que se relacionam à formação de professores em qualidade e em quantidade, a perda de auto-estima dos que se dedicam ao magistério – na verdade só permanecem aqueles que possuem vocação ou, muitas vezes, não têm outra opção, sem falar dos incontáveis afastamentos resultantes de problemas e desgastes pessoais no exercício profissional.

- Propostas pessoais ao parecer e à minuta de resolução

Diante do que foi exposto sinto-me no dever de encaminhar à consideração da Comissão Bicameral que trabalha sobre a formação de professores da educação básica e, em decorrência, a todos os ilustres componentes do egrégio Conselho Nacional de Educação, as seguintes proposições:

1. Os cursos de licenciatura devem organizar-se sob a forma de licenciaturas específicas ou por áreas afins do conhecimento (Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Letras Modernas e outras possibilidades consoante opção das instituições universitárias por licenciaturas “abrangentes”).

2. Os cursos de licenciatura devem constituir-se em carreiras de opção dos candidatos à graduação desde o momento de sua inscrição nos concursos seletivos, distinguindo-se pela sua estrutura e organização das carreiras de bacharelado, fortalecendo-se a formação pedagógica e aproximando ao máximo a teoria da prática, tanto de conteúdo(s) como da prática magisterial. As licenciaturas para formação de professores da educação básica devem incluir abordagens que considerem as diferentes modalidades: educação especial, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação a distância, educação profissional...

Obs.: Admitida a licenciatura por área de conhecimentos afins (abrangentes), é evidente que não é possível mesmo a fórmula de integração entre licenciatura e bacharelado, além do mais, desvalorizadora das licenciaturas e desestimulante por exigências que são próprias na formação de pesquisadores, mas que não dizem respeito ao exercício do magistério, este, sim, necessitado de ampla e profunda formação pedagógica.

3. Os concluintes dos cursos de licenciatura poderão acrescentar, por estudos complementares, o título de bacharel, e vice-versa.

4. Os profissionais graduados em outros cursos que não os de licenciatura poderão obter a titulação por cursos de formação pedagógica a serem devidamente regulamentados.

5. Nos anos iniciais do ensino fundamental, deverão atuar somente professores multidisciplinares, formados em Pedagogia ou em Normal Superior, conforme legislação, admitindo-se profissionais especializados somente em Educação Física e Artes e, quando for o caso, Línguas Estrangeiras, quando incluídas no projeto político-pedagógico da escola.

6. As universidades públicas deverão ser estimuladas a fortalecer os cursos de licenciatura, inclusive pela atuação de mestres e doutores como professores dessas carreiras, oferecendo cursos de licenciatura noturnos de qualidade equivalente aos diurnos. As universidades federais devem sentir-se comprometidas com a formação de professores para a educação básica e devem rever os concursos seletivos de ingresso para licenciatura independente de bacharelado. As

universidades estaduais devem se comprometer mais ainda, uma vez que integram sistemas de ensino responsáveis pela educação básica e educação profissional. Talvez fosse oportuno que o Ministério da Educação, com vistas à qualidade e à quantidade de professores para a educação básica, estudasse a hipótese de os CEFETs oferecerem cursos de licenciatura.

Juiz de Fora, 21 de janeiro de 2008.

Murílio de Avellar Hingel

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)