

## 2) A ESCOLA E SEUS PROFESSORES

Neste capítulo procuramos apresentar os professores e a escola onde foi desenvolvida a pesquisa. A importância de se considerar a instituição de ensino nas pesquisas educacionais surge como campo de estudo na perspectiva de uma Sociologia dos Estabelecimentos Escolares. Mafra (2003), ao fazer um balanço de estudos e pesquisas dessa área, procura situar as diferentes orientações paradigmáticas e metodológicas deste campo desde o seu surgimento no final dos anos 60, nos EUA e na Inglaterra, até os dias atuais. Analisando os distintos períodos pelos quais passa a investigação, identifica os avanços teóricos e metodológicos que ocorreram nos últimos vinte anos e destaca que

"o maior deles está na substituição de uma visão compacta, uniforme, homogênea e generalista da escola, para uma visão histórica, multidimensional, pluralista, diversificada ainda que abordada a partir de consensus ou ethos culturais unificadores, que se mantêm ou se transformam ao longo do tempo e das épocas alternando conseqüentemente o significado sociocultural e a importância pessoal atribuída à escola, por alunos, professores e familiares."(p.131)

Essa nova visão considera a singularidade e a identidade própria que cada instituição escolar possui. E é neste contexto de trabalho cotidiano, com o qual os professores estabelecem uma íntima relação, que o saber docente deve ser compreendido (Tardif, 2002). Isto porque a utilização dos saberes pelos professores vai ocorrer em função das situações, condições e recursos ligados ao seu trabalho. Para o autor

“o saber dos professores não é ‘foro íntimo’ povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas,pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.” (p.15)

## 2.1) Conhecendo a escola

A escola pesquisada está localizada no centro da cidade de Mariana e está integrada à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. A cidade de Mariana situa-se na região Central do Estado de Minas Gerais sendo a maior exportadora de minério de ferro do país. A população, em torno de 46.000 habitantes, vive basicamente da agricultura de subsistência, do comércio e serviços ou da indústria extrativa mineral (Companhia Vale do Rio Doce e Samarco), a principal fonte de recursos do município. Mariana ainda hoje, é uma das cidades coloniais mineiras que preserva suas manifestações artísticas, caracterizando-se assim sua importância como cidade histórica e pólo turístico.

Possui um campus da Universidade Federal de Ouro Preto que oferece os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras e História e desenvolve algumas atividades de formação continuada para os professores em exercício na educação básica do município. O sistema escolar da cidade de Mariana, no que se refere às instituições que atendem as séries iniciais do ensino fundamental na zona urbana, é composto por 3 escolas particulares, 3 escolas estaduais e 4 escolas municipais.

É nesse sistema que está inserida a Escola Estadual Dr. Gomes Freire, escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. Criada em 1964, como Grupo Escolar Dr. Gomes Freire, com a finalidade de ampliar a rede estadual de ensino no município de Mariana, desde sua fundação vem atendendo à comunidade marianense. Atualmente a escola conta com 24 turmas de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, e mantém uma sala de recursos para deficientes auditivos. Atende a uma média de 700 alunos nos dois turnos.

Foi fundada pelo Rvmo, Sr. Cônego Vicente Dilácio e começou a funcionar na praça Gomes Freire como uma escola paroquial coordenada pela irmandade da beneficência popular, iniciando com a 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries, passando a pertencer ao Estado posteriormente. A diretora, os professores e os alunos vieram da antiga escola paroquial para a Escola Estadual “Dr. Gomes Freire” já que não havia outras escolas particulares na Cidade. Com esta mudança, a escola foi instalada inicialmente em um prédio de estrutura metálica onde funcionavam as quatro classes do ensino fundamental. Este fato fez com que durante muitos anos

a escola fosse conhecida como "grupo de lata"<sup>32</sup>. A supervisora nos relatou que o apelido dado à escola é um recurso típico da região:

"Porque em Mariana sempre todo mundo gostou de colocar apelido em tudo. As ruas têm apelido. Então muita gente não conhece nome de rua, mas sabe o apelido. As escolas também. A única escola que eu não conheço o apelido é o Soares Ferreira. Mas tinha a escola reunida que era lá no Rosário, aonde eu comecei o meu estudo. Então era escola Reunida, ER tinha o apelido de "Escola Rombada". E o Dom Benevides tinha o apelido de D. Baratinha. E aqui como tinha a estrutura metálica, apesar de ser uma época mais recente, ficou com o nome de grupo de lata."

Dentre as mudanças que a escola sofreu desde a sua fundação, uma refere-se à estrutura física que foi reformada e ampliada, com verbas financiadas pelo PNE (Plano Nacional de Educação); CARPE (Campanha de Ampliação e Reconstrução de Prédios Escolares) e Prefeitura Municipal de Mariana. A ampliação ocorreu em 1986, para atender a um número maior de alunos, provocado pelo crescimento da cidade, substituindo assim a estrutura metálica (de "lata") pela de alvenaria. Com essa ampliação mudou-se também o quadro de professores e funcionários que havia. Apesar dessa ampliação, o que podemos perceber é que a escola não possui um espaço adequado para o atendimento do número de alunos principalmente quando todos se reúnem no pátio. Já em relação ao material de apoio pedagógico e infra-estrutura, a escola veio, com o passar dos anos se equipando, e possui hoje sala de recursos, biblioteca, material pedagógico, etc..

Escola tradicionalmente "famosa" na cidade, durante anos foi considerada uma escola de elite para a comunidade. Esta "fama" vem desde a sua fundação, período em que a escola recebia basicamente os filhos da "elite", a "nata da sociedade" marianense. Para alguns dos entrevistados, este fenômeno devia ser entendido diante do fato de que na cidade ainda não havia instituições privadas que atendessem às séries iniciais, o que "obrigou" os pais durante muitos anos a matricularem seus filhos nesta escola. A supervisora lembra que quando a escola começou, a cidade de Mariana era pequena e só contava com os "marianenses", com suas tradições e sua história toda peculiar. Quando a escola começou a funcionar os filhos de médicos, de promotores, de Juizes, de professores, passaram a vir estudar ali. Para a diretora, essa era uma clientela "muito rica" o

---

<sup>32</sup> Grupo era o nome comum para se referir à escola que atendia as séries iniciais em Minas Gerais e a expressão de lata referia-se ao material metálico na construção da escola.

que fez com que a escola passasse a ser “muito concorrida”, pois “tinha um nome” na comunidade.

Desde a sua fundação até 1998, a escola teve uma única diretora, que lá ficou durante trinta e cinco anos consecutivos. Ela era “diplomada” e posteriormente foi concursada no município. Deixou o cargo em 1998 por motivo de aposentadoria. Reconhecida pela comunidade como referência para a escola, que a considerava bastante rigorosa e mantenedora da qualidade da escola. O que podemos perceber é que essa escola ao longo dos anos foi construindo uma identidade, sendo até hoje muito procurada pelas famílias e com grande aceitação na comunidade.

Esta contextualização nos auxilia na compreensão da escola estudada. Para Mafra (2003) o entendimento das instituições escolares deve considerar o tempo e o lugar em que ela atua, expressando um lento processo de construção social e cultural, pois

"se as instituições escolares cumprem, por um lado, funções sociais determinadas, elas igualmente se modificam independentemente dessas determinações, pois são moldadas e construídas pela história sociocultural e profissional de seus personagens, de suas vivências, de suas realizações, de seus sonhos e possibilidades "(p.124).

A atual direção da escola assumiu suas funções em 1998 e é composta por dois professores que foram eleitos pela comunidade escolar, sendo uma diretora<sup>33</sup> e a outra vice. O processo de escolha de diretores escolares por meio de eleição direta é um procedimento que surgiu em atendimento às reivindicações, no período de redemocratização política do país na década de 80, passando a se expandir e se implementar em grande número de municípios e estados substituindo o sistema de nomeação política. Paro (2001), procurando estudar as características e problemas desse processo na escola, desenvolveu uma pesquisa em que analisou experiências de eleição de diretores de instituições de educação básica em diversos estados e municípios brasileiros. Em sua análise ressaltou que uma característica importante das eleições é que “*como todo processo de democracia, a participação e o envolvimento das pessoas como sujeitos na condução das ações é apenas uma possibilidade e não uma garantia*”(p.67). A diretora em seu depoimento relembra o período difícil e trabalhoso que vivenciou

---

<sup>33</sup> A atual diretora comenta sobre a sua relação com a escola, pois foi aluna quando criança e atuou como professora depois de formada.

durante o processo eleitoral. Pois ela era professora da escola e “de uma hora para outra” teve que assumir a direção, no dia seguinte, após a eleição. Afirma que nos primeiros meses de gestão passava o dia inteiro na escola procurando se inteirar dos diversos setores e atividades. Sentia ainda uma responsabilidade maior por ser a primeira diretora a assumir a função via processo de eleição, após a anterior que havia ficado durante tantos anos. Comenta no entanto que hoje a situação está mais tranqüila, e que tem procurado desenvolver um bom trabalho que, por sua vez, já tem repercutido positivamente na comunidade escolar.

Ao analisar as dificuldades que enfrenta, destaca as mudanças constantes que são propostas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e que acabam influenciando no trabalho do professor, assinala a diretora que:

"..à medida que mudam os governos mudam as concepções. O professor tem que se inovar e aqui a gente vê isso, que o professor está se inovando. A cada dia que passa ele está buscando a nova qualidade de ensino."

Ainda segundo a diretora, a forma de administração e comunicação utilizada pelos órgãos superiores é considerada como uma dificuldade que enfrenta, pois a maioria das vezes os decretos, leis e as regras acabam chegando na escola por intermédio de jornal sem qualquer aviso administrativo prévio:

"Nós diretores, a gente recebe pelo jornal. Quando chega para a gente tem vezes que a coisa já passou, já aconteceu, e nós temos que ficar correndo atrás. Eu acho que quando elas fossem lançadas, que saíssem no jornal, imediatamente o diretor tinha que 'estar a par para ele passar' pro funcionário dele. Então o que eu acho que para mim é uma dificuldade. Porque lei cada um entende de um jeito. Saiu agora uma lei falando sobre férias prêmio. Fui atrás da inspetora para conversar com ela. Ela falou não vou conversar com você porque lei cada um entende de um jeito. E nós ainda não estudamos. Então eu tenho que passar alguma coisa pro meu professor porque ele ouviu da boca de um outro. E eu não posso passar nada também.[...] Eu acho muito difícil. E aí a gente fica muito aquém. E parece que o diretor ele não sabe nada."

A reclamação constante é de que tais mudanças<sup>34</sup> apresentadas pela SEE/MG, de certa forma em sua maioria acabam "chegando e pegando o professor de surpresa", pois não são discutidas com o professor e não vêm estruturadas de forma que ele possa entender. E assim é, segundo a diretora, que geralmente o governo faz, elabora os projetos, determina as leis e a escola implementa. Uma pesquisa desenvolvida por Oliveira (2002) com diretores e vice-diretores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte revelou que situações

como estas têm gerado nestes profissionais uma certa impotência diante das mudanças. Muitas vezes o fato de não conseguirem atender às exigências dentro dos prazos determinados pelos órgãos centrais, provoca um sentimento de desconforto, fazendo com que os diretores sintam-se ameaçados e inibidos para a tomada de decisões seja pelas limitações de infra-estrutura ou pelo receio de serem interpretados como dirigentes autoritários. Assim buscando atender o imediatismo dessas demandas que lhes são apresentadas, os diretores e vice-diretores acabam tendo uma sobrecarga diária de trabalho fazendo com que muitas vezes eles passem a trabalhar sem planejamento, perdendo o controle do tempo sobre sua jornada.

Entre essas mudanças constantes, a diretora destaca, por exemplo, a implantação em 1998 do regime de progressão continuada através do sistema de ciclos no Ensino Fundamental<sup>35</sup>. Através dessa proposta a SEE/MG procurou reduzir os altos índices de defasagem entre idade/série, pois só poderia haver retenção de alunos no final de cada quatro anos. Segundo Oliveira (1999) esta pode ser considerada como uma das atitudes mais drásticas imposta pela SEE/MG, visto que gerou problemas como: a resistência entre os profissionais da educação, pois foram mudanças radicais entre o ensino e a aprendizagem e a avaliação sem mudar as bases efetivas para isso (tais como capacitação, condições materiais da escola, investimento em infra-estrutura, etc...); problemas referentes à disciplina acarretando uma impotência na prática do professor; assim como a possibilidade de retornar a noção de terminalidade a cada fase do ciclo (antigo grupo escolar e ginásio).

Essa falta de adesão dos profissionais da educação na implantação do projeto de ciclos pode ser considerada como uma das justificativas pelo pouco êxito que teve este projeto em Minas Gerais. Para Mainardes (2001) estes profissionais, principalmente os professores,

"são elementos centrais para o êxito de projetos e programas educacionais, pois são eles que efetivamente, os colocam em prática. Isso requer a ampla participação dos profissionais na formulação e na adequação de propostas de ciclos, bem como no processo de permanente avaliação da proposta."(p.50)

---

<sup>34</sup> Como foi por exemplo o caso da criação dos Ciclos básicos de alfabetização (CBA).

<sup>35</sup> Esta mudança se refere "a extensão do CBA até a 3ª série em 1997, bem como a implantação da progressão continuada e a instituição de dois ciclos, de quatro anos cada, para todo o ensino fundamental" a partir do ano seguinte. (Fernandes & Franco, 2001, p.60)

Oliveira (2000), analisando esses programas especiais implantados pela SEE/MG, enfatiza que essas mudanças nas formas de avaliação requerem do professor, além de maior domínio de conhecimentos, uma mudança de conduta. Acrescenta ainda outros fatores que influenciam essa realidade como a necessidade de mais tempo para o preparo das aulas e o número de alunos por turma. Considera ainda outras dificuldades como “*as disparidades de condições estruturais que a rede comporta nas diferentes regiões do Estado, a condição de instabilidade dos professores designados que são convocados a cada ano*”(p.303).

A diretora relata, no entanto, que tal reforma foi modificada ao receberam uma orientação advinda da SEE/MG<sup>36</sup>, relacionada à possibilidade de a escola optar ou não pela adoção dos sistemas de ciclos de promoção. Segundo ela, esta foi a melhor coisa que aconteceu, pois:

"pelo menos ele (o Estado) deu uma chance da pessoa, das escolas escolherem o que se adequa melhor a ela. Então eu acho que de tudo que a gente vem pegando e tudo era jogado para escola, pelo menos assim não é autonomia total, mas o pouco dessa autonomia a gente teve a medida que nós fizemos essa opção por seriação. Voltamos, porque estávamos em ciclo que não podia em hipótese alguma reprovar. Então nós estamos, também, em seriação não com o intuito de reprovar, mas com o intuito da gente não deixar que certos alunos que a gente vê que não têm condições, vão para série seguinte com aquela defasagem enorme igual estava acontecendo."

Segundo a diretora esse processo de escolha pela volta ao sistema de seriação, foi bem aceito e muito discutido entre os professores e a comunidade escolar. Os professores, através de reuniões, puderam estudar as lógicas dos dois sistemas de promoção (ciclo ou seriação).<sup>37</sup> Considerando o grande número de pais de alunos, foi necessário organizar reuniões por séries para os esclarecer sobre os dois sistemas de promoção. Posto em votação, foi unânime a escolha para que a escola adotasse o sistema de seriação, o qual, segundo a diretora, resultou de um processo bem estruturado entre a escola e a comunidade. Analisando este processo desde a sua implantação diz que o mesmo tem tido êxito:

"Pelo menos por enquanto, fora a 4ª série, de 1ª à 3ª até ano passado, apesar de que o índice de reprovação da escola é muito baixo. Porque a escola realmente ela não

<sup>36</sup> Conforme Resolução 12, de 26 de janeiro de 1999 que “ delega às escolas públicas da Rede Estadual a competência para definir a forma de organização do ensino fundamental” .

<sup>37</sup> Interessante analisar o artigo da pesquisa sobre o processo de decisão em séries ou ciclos na escola em torno da organização do ensino fundamental em Minas Gerais intitulada "Séries ou Ciclos: o que acontece quando os professores escolhem?" desenvolvida por Cláudia Fernandes e Creso Franco e publicado no livro: FRANCO, C. (org.) Avaliação, Ciclos e promoção na educação. Porto Alegre, Artmed. 2001.

está aqui para reprovar. Mas os que nós reprovamos nós não tivemos problemas não. Eu espero que eles continuem”

Ainda no que se refere à questão da avaliação, a entrevistada acrescenta que embora a escola tenha autonomia para escolher o seu próprio sistema, existem alguns limites. Um deles se refere à orientação recebida sobre a reavaliação da 4ª série que ocorre em janeiro para os alunos que foram retidos. Eles realizam uma prova e caso não obtenham êxito são aprovados para a série seguinte fazendo estudos complementares. Isso ocorre independentemente de a escola adotar o sistema de avaliação em séries ou ciclos.

Essa possibilidade de escolha do sistema de promoção de alunos pela escola faz parte de um dos compromissos assumidos pela SEE/MG em priorizar a autonomia da escola compreendida em três dimensões: financeira, administrativa e pedagógica. Segundo Oliveira (2000) a autonomia escolar serviu como uma forma da SEE/MG conceder uma maior liberdade administrativa às escolas. Ressalta que, embora essa autonomia escolar tenha tido como principal objetivo a participação popular na gestão da escola, as mudanças na rede pública de ensino de Minas Gerais reduziram seu significado em termos políticos. O que ocorreu foi que esse processo de autonomia concebido pela administração pública ampliou somente as responsabilidades e espaços de decisão nas escolas, tais como a elaboração do calendário escolar, o orçamento anual e a definição de prioridade de gastos. No entanto, analisa a autora, a autonomia no campo da administração educacional “*não se limita às questões de ordem administrativa e financeira; revela, sobretudo, a possibilidade de a escola criar ou definir o seu projeto pedagógico.*” (p.254)

O outro limite relatado pela diretora, em relação ao sistema de avaliação, se dá com os órgãos superiores, visto que toda a orientação advinda da Secretaria de Estadual de Educação é voltada para as escolas que funcionam com o sistema de ciclo, por considerarem o sistema de seriação um regime antigo ou atrasado. A diretora ressalta, no entanto, que se sente bem tranqüila por ter retornado ao sistema de seriação, pois vem percebendo que as escolas que optaram pelo sistema de ciclo não têm recebido nenhuma assessoria específica, conforme havia sido prometido e que isto tem sido muito discutido nos encontros do Programa de

Capacitação de Diretores (PROCAD)<sup>38</sup>. Ressalta ainda que apesar de a escola ter optado pelo retorno ao sistema de seriação, isso não se traduziu em desvantagem financeira ou orçamentária por parte da SEE/MG.

### 2.1.1) Uma escola eficaz

Um aspecto importante na escolha desta escola para a pesquisa que merece ser ressaltado é o fato de ela ser considerada e representada como uma escola bem sucedida pela comunidade. Reconhecendo a dificuldade em definir os aspectos referentes a uma escola que aqui denominamos como bem sucedida, recorri à análise direcionada pelos estudos voltados para as escolas eficazes<sup>39</sup>.

Os estudos em torno da eficiência das instituições escolares têm sido intensificados pelas políticas educacionais neoliberais numa tentativa de encontrar "*na prática e na teoria, o mecanismo pedagógico de eficácia, assim como os critérios objetivos, concretos e mensuráveis que definam e singularizem as escolas eficazes*" (Perez Gomez, 2001, p.151). Seguindo esta análise, o autor faz um levantamento sobre as pesquisas desenvolvidas em programas científicos internacionais, voltadas para a análise dos fatores que definem objetiva e automaticamente uma escola eficaz<sup>40</sup>.

No entanto, embora os estudos identifiquem diferentes fatores como requisitos para o funcionamento eficaz da escola, estes só podem ser compreendidos, levando em conta a singularidade de cada contexto a qual por sua vez considera a interação dos indivíduos, a forma de organização, as expectativas coletivas e os propósitos educativos da instituição.

---

<sup>38</sup> Este programa está inserido em uma das prioridades da SEE/MG relacionada ao aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação. O PROCAD faz parte do Programa de melhoria da educação básica do estado de Minas Gerais, financiado em parte, com recursos do Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento. (Oliveira, 1999)

<sup>39</sup> Segundo Soares (2002) essas estudos surgem principalmente como uma reação à publicação do Relatório Coleman divulgado em 1966. Segundo o autor "*este relatório a partir de um vasto survey, com milhares de alunos norte-americanos, chegou à conclusão de que o ambiente escolar teria nenhum ou muito pouco efeito sobre o desempenho escolar de seus alunos. A Análise dos dados evidenciava que a maior parte da explicação para a variação observada na proficiência dos alunos se encontraria fora, isto é, na origem social, étnica, e não dentro da escola*" (p.11).

<sup>40</sup> Para um maior conhecimento relacionado aos estudos sobre as escolas eficazes ver em PEREZ GOMEZ(2001) o capítulo "A obsessão pela eficiência na instituição escolar: o movimento das escolas eficazes"(p.150) e NÓVOA (1995a) o capítulo "A investigação na área da eficácia escolar" (p.80). Em nossa realidade uma pesquisa sobre escolas eficazes foi desenvolvida por Soares (2002) junto a três escolas da rede pública do estado de Minas Gerais.

Na tentativa de identificar o porquê do “sucesso” da E. E. Dr. Gomes Freire e da sua credibilidade pela comunidade, realizei entrevistas formais e informais com os diferentes atores da escola (direção, professores, pais e supervisão), além de análise de documentos escolares. Poderia assim destacar alguns aspectos importantes a serem considerados na justificativa de ser uma escola bem sucedida:

Um primeiro dado que convém ressaltar é a questão da grande procura de vagas para a escola, mesmo considerando que o município tenha aumentado o número de escolas no cômputo geral. Embora, hoje, seja possível perceber uma maior heterogeneidade social na composição das turmas que lá freqüentam, o que não ocorria anteriormente, persiste uma grande dificuldade em conseguir vaga. Segundo relato da diretora, nos últimos anos, com a implantação do sistema de cadastramento escolar que é feito pela Secretaria de Educação do Estado, a escola é informada sobre quais alunos foram designados para lá se matricularem. Esta distribuição de vagas é feita por zoneamento de moradia, após uma análise de todos os alunos cadastrados. No entanto, esse sistema gera muita confusão e insatisfação para muitos pais que embora residam em outros bairros insistem em matricular seus filhos ali. Estes alunos que residem em outros bairros, por sua vez, só conseguirão vagas depois que todos os alunos designados para aquela escola se matricularem. Em dia determinado, é possível fazer a matrícula, caso haja vaga para completar as turmas. Nesse dia, os pais poderão conseguir a vaga. O que se percebe é que, embora ela não oriente, os pais insistem em se organizar em fila ainda hoje, chegando inclusive, às vezes, na noite anterior, a fim de garantir uma vaga para o filho. Acrescenta ainda que embora não seja uma garantia de vaga, por insistência dos pais que não a conseguem no início do ano, ela costuma fazer uma lista de espera<sup>41</sup> para caso venha a haver alguma possibilidade de matrícula no decorrer do ano. Esse aspecto ressaltado pela diretora é justificado pelo fato de

---

<sup>41</sup> Na secretaria tive acesso à esta lista que constava de 52 candidatos à espera de uma vaga.

o “povo ter medo de colocar o filho na escola municipal”<sup>42</sup>, aumentando com isso a procura pelas escolas estaduais. Eis os seus depoimentos:

"A procura de matrícula, principalmente 1ª série que é o que a gente recebe todo ano em grande quantidade.[...] E pela briga que é para vir para o Gomes Freire. Eu acho que isso é um reconhecimento dos pais que vêm à escola. Igual quando os filhos saem na 4ª série o pai vem pedir pelo amor de Deus para abrir 5ª série. Então se o pai pede para abrir 5ª série é porque ele está satisfeito com a escola. As crianças que vem, saem e voltam.[...] Então essa criança ela se identifica com a escola, na medida que ela quer continuar. Então eu acho que aí a gente nota o reconhecimento." (Diretora)

"Aqui ainda é tida assim como uma escola é.. a melhor escola sabe. A melhor escola pública, vamos dizer assim. Porque antigamente era a melhor escola da cidade quando não tinha as escolas particulares, né. Mas a escola ainda é muito procurada. Muita gente que procura, fica com o nome aí na lista de espera e não consegue vaga. Eu acho que essa procura é um sinal de que a escola ainda responde às ansiedades do povo."(Supervisora)

Segundo o depoimento de uma mãe, que tem atualmente uma filha na escola, o sistema de matrícula melhorou, mas ainda continua difícil. Afirmou que antigamente era preciso pagar alguém ou dormir na fila de antevéspera. Relata o caso de uma pessoa que conseguiu a matrícula do filho pagando um conhecido para pernoitar na fila na porta da escola. No seu caso, ela mesma ficou para conseguir vaga para seus dois filhos mais velhos. No entanto, com o terceiro ela não pode vir, pois estava trabalhando e então ele acabou indo estudar em outra escola. Mas agora ela fez questão e novamente conseguiu uma vaga para a caçula. Comparando a escola ao “colégio”<sup>43</sup>, ressaltou que faz de tudo para conseguir manter seus filhos ali, pois gosta da escola por ser bem rigorosa e por manter os pais informados de tudo que acontece (provas, eventos, problemas, etc.). Comentou que embora não tenha estudado, queria dar os estudos para os filhos para serem alguém na vida. Disse ainda que ter um filho naquela escola era “*um sonho de qualquer mãe*”. Uma outra mãe reforça a dificuldade em se obter a vaga nesta instituição. Diz que este problema é ainda maior, pois sabe que ali estão

<sup>42</sup> Um dos fatores que pode justificar este receio refere-se ao problema da instabilidade no emprego que existe nas escolas da rede municipal de Mariana. O que costuma acontecer é que a cada mudança de gestão municipal ocorre uma mudança entre os funcionários da prefeitura que são admitidos ou demitidos gerando uma grande rotatividade de profissionais. Esta característica inclusive é considerada como um fator importante na garantia da eficácia das escolas. Nóvoa (1995 a) analisando os estudos sobre a escola eficaz identifica que “*um dos aspectos assinalados pela maioria dos estudos diz respeito à estabilidade profissional, sobretudo do corpo docente; de facto, nenhum estabelecimento de ensino pode levar a cabo projetos coerentes de acção se o seu pessoal mudar constantemente ou estiver sujeito a situações de instabilidade.*” (p.27)

<sup>43</sup> Colégio particular mantido por freiras que atende a classe média alta da cidade.

matriculados filhos de pais que possuem boa situação financeira e poderiam pagar uma escola particular. Considera isto uma distorção, pois do seu ponto de vista, aquele aluno estaria “tirando” a vaga de um outro que realmente necessita.

Outro aspecto também relevante em relação às vagas é de que estas sempre foram garantidas para os filhos de professores e funcionários da escola. Segundo a diretora, isso ainda acontece atualmente e ela considera este fato uma expressão do reconhecimento da escola pelos profissionais de ensino. Ela própria afirma que todos seus filhos lá estudaram, sendo que só a filha caçula ainda se encontrava na escola. Comenta, com orgulho, sobre o sucesso obtido por seus filhos em suas trajetórias escolares, assim como os de outras professoras e funcionários que também lá estudaram.

#### **2.1.1.1) A permanência e o desempenho bem sucedido dos alunos**

Um outro indicador que poderíamos considerar para o sucesso da escola refere-se à permanência e desempenho dos alunos. Em relação à permanência, esta pode ser considerada como um aspecto positivo tendo em vista a inexistência de evasão. Avaliando-se os dados levantados nos documentos escolares e no depoimento da supervisora pedagógica, o que verificamos é que índice de evasão de aluno na escola sempre foi zero. Segundo a supervisora, quando algum aluno “some” a escola tenta de toda forma localizá-lo, trazendo-o de volta. Relata que houve alguns casos de alunos que sumiram, pois iam estudar em outra escola e só informavam quando já depois de algum tempo retornavam à escola para buscar os seus documentos. Essas situações, no entanto, não são contabilizadas como evasão, mas como transferência entre escolas.

Em relação ao desempenho dos alunos, a diretora relatou que embora nos últimos anos a escola tenha adotado o sistema de ciclos<sup>44</sup>, em que não é permitida a reprovação, os alunos em sua maioria apresentam um desempenho satisfatório.

Este aspecto pode ser analisado, também, considerando-se a produtividade destes alunos comprovada nos dados apresentados pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE) que estava sendo realizado durante o ano em que desenvolvíamos a pesquisa na escola. A Secretaria de Educação de Minas Gerais criou este sistema visando a implementação do programa de avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). O objetivo do programa é produzir sistematicamente informações sobre o desempenho acadêmico do alunado das unidades escolares de Minas Gerais e colocá-las à disposição do público. O PROEB completa um ciclo de avaliação a cada dois anos alternando as diferentes áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza).

Apresentamos os resultados da escola do primeiro ciclo de execução do SIMAVE o qual relaciona os número de alunos avaliados e a proficiência média, para cada disciplina, do alunado da escola, município, Superintendência Regional de Ensino e o Estado (Tabela 1).

Tabela 1 - Dados da escola Estadual Dr. Gomes Freire

	Nº de alunos avaliados	Proficiência Média			
		Escola	Município	SRE	Estado
Língua Portuguesa	98	217	201	201	195
Matemática	99	224	203	201	199
História	131	230	223	224	213
Geografia	131	253	246	246	237
Ciências	148	221	207	212	196

Com esta tabela podemos perceber de um modo geral que a proficiência média dos alunos da escola em todas as disciplinas é superior à média do município, da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e do Estado, o que nos fornece mais elementos para considerá-la uma instituição bem sucedida.

<sup>44</sup> Como já mencionado anteriormente, esse sistema é definido pela Secretaria Estadual de Educação, e vem sendo adotado desde o início dos anos 90. Desde a sua implantação já passou por vários modelos ( CBI, CBC, 1º e 2º ciclos, etc...) que embora tenha denominações diferentes enfatizam a importância de se respeitar o desenvolvimento do aluno em ciclos de aquisição da aprendizagem. Nestes modelos a questão da reprovação é inexistente pois entende que os alunos possuem ritmos diferenciados para aquisição da aprendizagem.

Após o levantamento dos dados do SIMAVE, teve início na escola a implementação do programa de avaliação continuada proposto pelo PROEB, que ocorre após a tabulação e apresentação dos dados, proporcionando assim um momento para que as instituições se apropriem dos resultados da avaliação. Nesta etapa, a Instituição de Ensino Superior que é responsável pela aplicação da avaliação em cada região do Estado elabora um projeto de avaliação continuada com as comissões regionais, para ser desenvolvido nas unidades escolares, viabilizando a compreensão e discussão dos dados do PROEB. Foi possível acompanhar o desdobramento desse programa durante o ano em que desenvolvia a pesquisa na escola nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Alguns professores da escola participaram de uma atividade de capacitação, em que puderam, baseados na análise das dificuldades dos alunos de sua escola, identificadas nos dados do SIMAVE, preparar um projeto pedagógico visando minimizar aquela deficiência diagnosticada. Este projeto foi desenvolvido por todos os professores e turmas da escola tendo como culminância a apresentação de uma atividade artística e cultural da produção dos alunos.

Considerar estes resultados na análise sobre uma boa escola tem sido cada vez mais recorrente. Segundo Soares (2002) a existência dos sistemas de avaliação da escola Básica como o SAEB, no âmbito federal, o SIMAVE, em Minas Gerais, e outros similares nos estados de São Paulo, Paraná, Bahia, Ceará tem trazido contribuições para que pesquisas de abordagem quantitativa se desenvolvam em nosso país. Tais levantamentos têm produzido dados importantes sobre a realidade educacional brasileira e auxiliado nos estudos para a compreensão da eficácia da escola.

### **2.1.1.2) O reconhecimento da Superintendência Regional de Ensino**

O reconhecimento manifestado pela Superintendência Regional de Ensino (SER) em relação à escola é entendido pela direção e pela supervisão escolar como um aspecto importante para o trabalho que vem sendo realizado. Nóvoa (1995a) considera esse reconhecimento público como uma das características organizacionais determinantes para a eficácia da escola. Para o autor

“a participação ativa numa comunidade educativa prende-se, também, com a imagem pública da escola. Sem renunciar aos seus próprios valores e ideologias, cada membro da escola deve procurar a identificação a um conjunto de valores

comuns que edificam a identidade da organização escolar. As escolas são diferentes e o reconhecimento público é um fator essencial à sua eficácia” (p.28)

A supervisora da E. E. Dr. Gomes Freire relata que este reconhecimento ocorre pois com certa freqüência a superintendência recorre à escola quando necessita de algum dado mais geral. Isto se traduz em constantes indicações da escola para participação em alguma atividade especial, convites, etc. A escola é considerada pela superintendência como um ponto de referência, pois sempre que necessita algo relacionado às quatro séries iniciais ela encaminha para a escola, seja para o desenvolvimento de alguma pesquisa, coleta de dados, etc. Isto ocorre segundo ela porque a escola também responde prontamente a qualquer solicitação.

“Eu acho que eles têm uma confiança muito grande. Pelo menos é o que a gente escuta. É que eles confiam muito no trabalho profissional. Então essa relação com a superintendência é muito boa, eu acho que eles têm plena confiança sabe. Na Direção, no trabalho da escola mesmo.”(Supervisora)

A supervisora apresenta ainda, como exemplo, a indicação que a escola teve no ano de 2002 para participar do livro “Minas Aprende a Aprender” editado pela Secretaria do Estado que trazia os melhores projetos desenvolvidos nas escolas da rede pública. Relata que embora todas as outras unidades escolares tenham também desenvolvido projetos com apoio da SEE/MG, a escola havia sido escolhida pela superintendência a concorrer pela representação da escola nesta região. A diretora considera essa indicação como um reconhecimento da SRE/MG e relembra que, no início do ano, a Rede Minas de televisão veio a Mariana para ver o trabalho da escola e fazer uma filmagem. Neste caso a escola foi escolhida pelos órgãos competentes da secretaria da educação. Segundo ela a escolha se deu

“Porque era uma escola de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> e eles já tinham visto os trabalhos. Então quando eles chegaram vieram a escola e é pura felicidade. Eu acho que é felicidade sim, porque à medida que a escola está sendo divulgada a gente fica muito satisfeita”(Supervisora)

Assim, tanto a diretora como a supervisora, entendem que esse reconhecimento público que a instituição obtêm das autoridades junta-se às outras

características de organização<sup>45</sup> apresentadas por Nóvoa (1995a) que auxiliam na compreensão do sucesso da escola.

### **2.1.1.3) A colaboração como dimensão nuclear do trabalho educativo**

Um outro aspecto ressaltado que explica o reconhecimento da escola pela comunidade, refere-se à forma colaborativa de trabalho da equipe de profissionais. Este aspecto tem sido considerado como fator vital para o desenvolvimento das escolas e dos professores. Nos estudos sobre a eficácia das escolas, esta forma de colaboração e colegialidade nas instituições tem se constituído como um fator diretamente relacionado a resultados escolares positivos. Considerada como um componente de competência profissional entre os professores a forma colaborativa de trabalho tem adquirido, cada vez mais importância nos processos de mudança e inovação na escola (Hargreaves, 1998, p.209).

A cultura de colaboração surge e se desenvolve como um objetivo da própria comunidade escolar, em função da complexidade e dos propósitos da tarefa educativa. Não consiste, no entanto, em uma estratégia conjuntural temporária, pois *“é uma forma de entender e ver a educação na instituição escolar que vai se modificando e aperfeiçoando dentro de um projeto ilimitado”* (Perez Gómez, 2001, p.174). Segundo este autor, essa cultura de colaboração está relacionada ao clima afetivo de confiança, que estimula o indivíduo a desenvolver experiências alternativas. Essa confiança afetiva é considerada como aspecto fundamental para o processo de inovação e melhora na instituição pois,

*“a transformação da cultura escolar requer a modificação não apenas das idéias, mas fundamentalmente dos sentimentos e dos comportamentos adquiridos na história individual mediante experiências vitais que configuram o esqueleto da personalidade, contrária e resistente a toda mudança fundamental.”* (p.174)

Esse aspecto pôde ser bastante observado durante a nossa permanência na escola. A equipe de profissionais, envolvendo desde diretora, vice-diretora, supervisoras, secretárias, professores e serviços, parece muito integrada, em que pese haver maior afinidade entre alguns, contribuindo para que o convívio vá além

---

<sup>45</sup> Tais como: autonomia da escola; liderança organizacional; articulação curricular; otimização do tempo; estabilidade profissional; formação do pessoal; participação dos pais e apoio das comunidades. Embora não tenha uma intenção prescritiva, essas características são apresentadas como uma espécie de check-list por Nóvoa (1995 a) para a compreensão da dinâmica das organizações escolares.

de assuntos escolares. Essa relação de confiança na instituição constitui-se em característica importante quando se procura analisar a eficácia da escola. Ela auxilia na composição do quadro sobre o clima da escola que é definido por um certo tipo de autoridade e relação de confiança, ou não, entre os membros do estabelecimento. Conforme Derouet (1995) essa noção,

“corresponde a uma realidade intuitiva imediatamente perceptível por todos aqueles que penetram em um estabelecimento escolar e, sobretudo, pelos que têm a ocasião de comparar estabelecimentos escolares entre si. O conjunto das relações sociais, o comportamento dos alunos, os próprios muros parecem impregnados de uma identidade indefinível que, se quisermos, podemos designar por clima do estabelecimento.” (p.233)

Esta confiança afetiva se traduz na valorização dos profissionais da escola e no trabalho que desenvolvem como nos relata a diretora .

"Oh! eu sinceramente acho, que é o corpo docente, é o corpo discente. Porque o atrativo acho que são as pessoas que estão na escola. Porque se você tem funcionários, professores que não se dão bem com seus alunos, é um problema. Eu acho que quando a gente não se dá bem com aluno, que briga por qualquer coisa, a cara tá fechada, você não tem um momento de descontração, ele não quer ficar nessa escola. Então eu acho que isso é o chamamento aqui da escola. Porque é assim, é como receber alguém. Eu acho que isso é muito importante. Você receber bem. Não só alunos, pais, qualquer pessoa que vem procurar a escola. Isso para mim é um ponto primordial, sabe.”(Diretora)

Esta forma peculiar de trabalho também está relacionada ao modo de condução do trabalho da equipe de direção. Os dados da pesquisa nos mostram que o fato de a diretora da escola demonstrar confiança nos professores faz com que estes se comprometam com a escola, estimulando-os ao desenvolvimento de atividades inovadoras. Neste sentido Hargreaves (1998) destaca a importância que as relações de colaboração assumem na luta entre o controle burocrático e o fortalecimento profissional dos professores no mundo atual. A literatura referente à liderança e cultura de colaboração tem focado o aspecto da confiança como imprescindível para o desenvolvimento de relações de trabalho eficazes e significativas. Assim esta confiança é essencial para a reorganização educativa. Segundo o autor,

“ao nível de confiança,o desafio consiste em sermos capazes de reconstruir relações de trabalho em colaboração entre colegas próximos que intensifiquem os significados pessoais sem reforçar o paternalismo e o paroquialismo. Trata-se também de criar confiança e ligação entre professores que, podendo não se conhecer muito bem, investem uma confiança mútua na complementaridade das suas qualificações, sem que isso conduza simultaneamente ao germinar da burocracia.” (p.288)

Esta característica da direção da escola também se apresentou nos resultados da pesquisa coordenada por Soares (2002) na rede escolar estadual de Minas Gerais, em que ressaltou o papel importante que ocupa a liderança administrativa e pedagógica na instituição. Segundo o autor, uma liderança que tenha o envolvimento com as questões escolares e priorize a participação dos outros profissionais de ensino na escola *“é capaz tanto de, pelo menos em parte, reverter as situações adversas colocadas pela realidade socio-econômica, quanto de colocar em prática propostas pedagógicas que podem modificar os resultados acadêmicos dos estudantes”* (p.108).

Quanto aos professores por nós pesquisados na E. E. Dr. Gomes Freire, estes reconhecem que tanto a direção como os demais membros da escola desenvolvem essa prática de colaboração, o que contribui para o bom funcionamento da escola. Convém ressaltar ainda a grande confiança sobre o trabalho dos professores, expressa pela supervisora, que possui forte liderança pedagógica na escola. Em vários momentos, ela demonstrava cumplicidade, respeito com o grupo de professores e admiração pelo trabalho que eles realizam, que coordenava denominando-as metaforicamente as "minhocas"<sup>46</sup> da escola.

Heargreaves (1998) considera que essa prática colaborativa baseada na confiança, tem sido uma solução para o desenvolvimento educativo que incorpora muitos princípios sendo um deles a melhoria da qualidade de ensino e por sua vez a melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos. Segundo o autor, essa colaboração mútua *“encoraja o correr de riscos, a diversificação das estratégias de ensino e os sentimentos de maior eficácia dos professores, pois a sua autoconfiança é estimulada pelo encorajamento e pelo feedback positivo. Tudo isso tem um impacto benéfico sobre a aprendizagem dos alunos”*(p.278).

Esta forma colaborativa de trabalho entre os profissionais da escola tem-se tornado, cada vez mais, princípio articulador e integrador desta organização, sendo proposta como solução para os diversos problemas enfrentados pela educação e pelos educadores de um modo geral.

---

<sup>46</sup> A denominação minhoca aqui utilizada está relacionada a forma um tanto carinhosa que a supervisora se referia aos professores da escola. Segundo ela estes professores trabalhavam muito, mas pouco apareciam. No entanto seu valor deveria ser reconhecido como as minhocas que estão embaixo da terra abrindo caminhos para as raízes respirarem, e trabalham sem que ninguém as veja para que o jardim possa florir.

## 2.2) Conhecendo os professores

Os professores que atuam nas escolas da rede estadual de educação em Minas Gerais são concursados, efetivos do quadro funcional ou contratados temporariamente. No caso dos professores<sup>47</sup> que compõem o quadro docente da escola em questão, todos são concursados e a maioria já tem muito tempo de magistério, acima de doze anos de exercício, sendo que a maior parte da experiência profissional ocorreu nesta própria escola.

Assim como na maioria de outras instituições que atendem principalmente a este segmento escolar, o quadro de professores da escola é constituído, na sua totalidade, por mulheres o que confirma a caracterização do magistério de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série do ensino fundamental como uma carreira essencialmente feminina. Os dados apresentados pelo Censo do Professor (MEC, 1999) destacam a feminização do magistério, visto que 85,7% dos docentes que atuam na educação básica são mulheres. Esta peculiaridade da profissão docente tem sido investigada em vários estudos voltados para a feminização do magistério no Brasil. Para Viana (2002), por exemplo,

"a configuração desse processo que culmina com a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério na década de 90, relaciona-se ainda que indiretamente, com a dinâmica do mercado de trabalho e, nela, com a intensificação da presença de mulheres, a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas."(p.39)

Essa peculiaridade da docência vem de longa data, visto que, independente do período histórico, esse dado tem sido apresentado em pesquisas<sup>48</sup> que procuram caracterizar a situação do magistério.

Do total de vinte e quatro professores que atendem os dois turnos da escola, dez possuem curso superior completo, dois cursam a graduação (Pedagogia e Letras) e doze possuem o curso de magistério. Estes professores são divididos nos

---

<sup>47</sup> Desde o início da pesquisa exploratória na escola, estabelecemos um contato com a maioria deles. Às vezes queriam saber o porquê da presença da pesquisadora na escola em seguida “cobravam” pelo fato de não estarem participando da pesquisa, ou até simplesmente através de um contato informal no intervalo do recreio na sala dos professores. Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível estabelecer um estreitamento cada vez maior e melhor com os professores de um modo geral, o que facilitou muito a permanência da pesquisadora na escola durante o ano escolar.

dois turnos e atendem as diferentes séries sendo no total seis turmas de 1<sup>a</sup>. série; seis turmas de 2<sup>a</sup>.; sete turmas de 3<sup>a</sup>. série e cinco turmas de 4<sup>a</sup>. série.

Na escola, além dos professores regentes, há um grande número de professores excedentes que foram para lá transferidos de outras escolas do Estado, em decorrência do processo de municipalização. No final da década de noventa, ocorreu no Estado de Minas Gerais um processo de municipalização das escolas. Segundo Oliveira (1999), esta municipalização teve como principal objetivo a transferência para os municípios da responsabilidade de oferta do ensino, priorizando as quatro séries iniciais do ensino fundamental. Nas negociações do Estado com as prefeituras, o primeiro comprometia-se com o oferecimento do ensino médio e as segundas passavam a assumir o atendimento ao ensino fundamental. Dessa forma, o intenso processo de municipalização ocorrido em Minas Gerais resultou em um crescimento de matrículas nas redes municipais de ensino e um decréscimo na rede estadual principalmente a partir do ano de 1977. Embora inicialmente estes professores tivessem permanecido nas escolas que foram municipalizadas, posteriormente foi determinado que todos deveriam ser designados para uma escola estadual, criando-se assim um grande número de professores excedentes nas escolas. Segundo a diretora, a inserção destes professores não causou grandes problemas. As escolas deveriam recebê-los já que estavam "amparados" pela legislação que lhes garantia esse direito de transferência. Com isso, a equipe de professores se ampliou, sendo aproveitada em funções para as quais não havia um profissional específico. Este aproveitamento se efetivou com a designação de dois professores para trabalharem na biblioteca e de um outro professor para ministrar as aulas de educação religiosa nos dois turnos. Já os demais professores excedentes passaram a atuar como recuperadores de aprendizagem. Assessoravam o professor da classe, dedicando-se aos alunos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem. Para ela, estes serviram como uma *“ajuda muito grande pro professor”*. Estes professores excedentes foram aproveitados, sendo integrados em diferentes setores e passando a atuar em várias funções na escola, de forma que acabavam *“cumprindo”* o horário de trabalho exigido pelo Estado.

---

<sup>48</sup> Alguns trabalhos procuram analisar o magistério como atividade feminina na realidade brasileira como, por exemplo: Silva et ali (1991); Almeida (1996); Vianna (1998); Bruschini e Amado (1988).

### 2.2.1) Os professores participantes da pesquisa

Considerando o total de vinte e quatro professores regentes na escola, foram selecionados doze para participarem da pesquisa, seguindo os critérios mencionados anteriormente. Para uma caracterização geral destes professores, utilizamos um questionário, elaborado com base no instrumento aplicado pelo SAEB, recorrendo aos seguintes aspectos: série e turno que atuam, faixa etária, escolaridade, renda salarial bruta como professor, renda familiar bruta, tempo de exercício no magistério, tempo em que trabalha na escola e carga horária semanal. Inicialmente apresentamos um quadro geral obtido através dos dados coletados e em seguida procuramos explorar cada um dos aspectos contemplados.

Quadro 3: Caracterização geral dos professores participantes da pesquisa

Nome <sup>49</sup>	Série e Turno	Faixa etária	Escolaridade	Renda <sup>50</sup> salarial bruta como professor	Renda familiar bruta	Tempo de magistério <sup>51</sup>	Tempo que trabalha na escola	Carga Horária semanal
Teresa	1ª T	35-39	sup. curs.	181 a 540	1.441 à 1.800	15 a 20	3 à 5	Até 20
Sara	1ª M	+ 49	magistério	1.080 a 1.440	1.080 à 1.440	15 a 20	10 ou +	Até 40
Nahir	1ª T	45-49	sup. inc.	541 a 1.080	1.441 à 1.800	+ de 20	6 à 9	Até 20
Iara	2ª T	45-49	magistério	181 a 540	541 à 1.080	15 a 20	6 à 9	Até 20
Lara	2ª M	35-39	magistério	181 a 540	1.441 à 1.800	15 a 20	6 à 9	Até 20
Nádia	2ª T	40-44	sup. com.	1.081 a 2.700	+ de 3.601	+ de 20	10 ou +	+ de 40
Camila	3ª M	45-49	magistério	541 a 1.080	541 à 1.080	15 a 20	10 ou +	Até 20
Tatiana	3ª M	35-39	magistério	181 a 540	541 à 1.080	15 a 20	3 à 5	Até 20
Eliana	3ª T	35-39	sup. com.	541 a 1.080	541 à 1.080	15 a 20	6 à 9	Até 20
Salete	4ª T	40-44	sup. com.	541 a 1.080	2.701 à 3.600	15 a 20	1 à 2	Até 20
Daniela	4ª M	35-39	sup. curs.	181 a 540	1.081 à 2.700	15 a 20	6 à 9	Até 20
Arlene	4ª M	35-39	sup. com.	541 a 1.080	541 à 1.080	15 a 20	10 ou +	Até 20

Como podemos observar no quadro apresentado, cada três professores atuam com turmas de cada uma das 4 séries iniciais do ensino fundamental, sendo que seis trabalham no período da manhã e seis no período da tarde. A seguir apresentamos e analisamos os diferentes aspectos levantados, relacionado-os ao trabalho apresentado por Gatti et al (1998)<sup>52</sup> e aos documentos sobre o Perfil da Escola Brasileira (1999)<sup>53</sup> e o Censo do Professor (1999)<sup>54</sup>.

<sup>49</sup> Optamos por utilizar nomes fictícios para cada um dos professores participantes da pesquisa

<sup>50</sup> Valor apresentado em R\$.

<sup>51</sup> O tempo aqui será apresentado pelo valor em anos

<sup>52</sup> Trabalho que procurou apresentar as características de professor(as) de 1º. grau no Brasil.

<sup>53</sup> Documento elaborado a partir dos dados do SAEB de 1997.

<sup>54</sup> Documento elaborado pelo INEP sobre o perfil do magistério da Educação Básica.

Considerando o primeiro aspecto relacionado à faixa etária dos professores temos a seguinte situação (Figura 2):

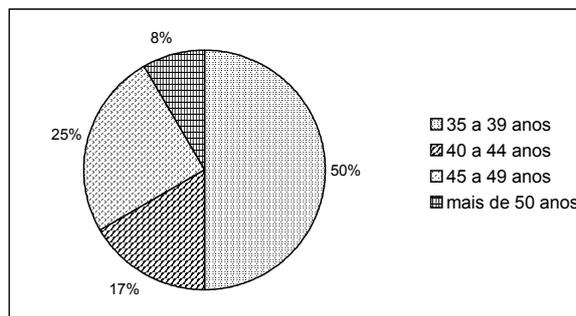


Figura 2 : Faixa etária dos professores

Constatamos, em nosso estudo, que quase na totalidade, os professores possuem idade entre 35 a 49 anos, o que vem confirmar os dados apresentados por Gatti et al. (1998) e presentes nos relatórios sobre o Perfil da Escola Brasileira (1999)<sup>55</sup> e o Censo do Professor (1999)<sup>56</sup> que apresentam, como média de idade, 37 anos para os professores de séries iniciais em Minas Gerais. O documento sobre o Perfil da Escola Brasileira (1999) destaca ainda que o fato de haver um número reduzido de professores acima de 46 anos, pode estar relacionado à saída destes professores para assumirem outros encargos administrativos à medida em que avançam na carreira.

Quanto ao grau de escolaridade dos professores eis o quadro encontrado (Figura 3):

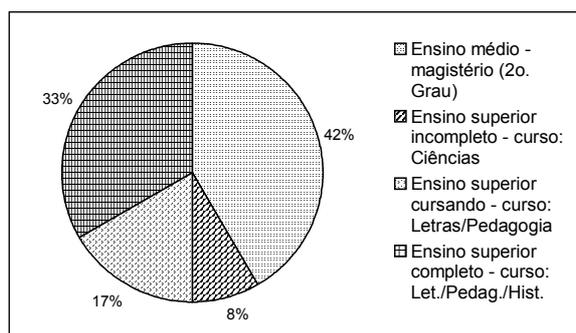


Figura 3- Escolaridade dos professores

<sup>55</sup> Documento elaborado a partir dos dados do SAEB de 1997.

<sup>56</sup> Documento elaborado pelo INEP sobre o perfil do magistério da Educação Básica.

De acordo com os dados levantados o que se verifica é que a maioria possui o ensino médio-magistério (2º grau), sendo que um professor não completou o curso superior de Ciências que freqüentava em uma instituição privada. Existem dois professores que freqüentam o curso superior, sendo, que uma faz o de Letras em instituição pública federal e outra, Pedagogia em instituição privada. Quatro professores possuem ensino superior completo e freqüentaram os cursos de Letras, Pedagogia e História. Dos professores que possuem Pós-Graduação *latu sensu*, um fez aperfeiçoamento (180 h) e três especialização, sendo estes os cursos de mais alta titulação que possuem. Dentre os professores que estão fazendo ou fizeram o curso superior e a pós-graduação, a maioria fez ou está fazendo em instituição privada, fora da Cidade. Estas em sua maioria são instituições que oferecem o curso noturno ou nos fins de semana, possibilitando que os professores conciliem o trabalho e o estudo. Estes dados se confirmam àqueles apresentados por Gatti et al. (1998) que ressaltam a importância de se analisarem os estudos que estão disponíveis sobre a qualidade destes cursos e as suas precárias condições de funcionamento e de ensino.

É interessante perceber, através dos dados, que embora a maioria de nossos professores curse ou já tenha cursado o ensino superior, continua atuando nas séries iniciais, embora no decorrer da carreira tenham obtido a habilitação para atuar em outros níveis de ensino. Tal fato pode ser justificado pela estabilidade funcional que o professor já possui, por pertencer ao quadro do serviço público. Analisando os dois aspectos (idade e escolaridade) percebemos ainda que a formação em curso superior vai ser buscada pelos professores mais jovens da escola.

Estes dados diferem daqueles apresentados pelo Censo do Professor (1999) quando, analisando a formação do professores que atuam nas séries iniciais nas escolas estaduais em Minas Gerais, constata que a maioria possui somente o magistério. No entanto, o mesmo dado se aproxima da situação dos professores das escolas da rede particular que atendem a esse mesmo nível de ensino.

Já em relação às condições financeiras dos professores nenhum deles recebe remuneração por outro trabalho desenvolvido fora do magistério, o que coincide com a situação da maior parte dos professores participantes da pesquisa de Gatti et. al. (1998). Assim, analisando o aspecto referente ao salário bruto recebido pelo seu trabalho como professor temos a seguinte situação (Figura 4):

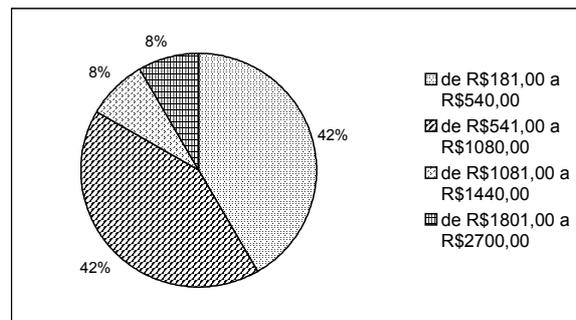


Figura 4- Salário bruto como professor

Considerando o salário bruto do professor, a quase totalidade (exceto um) não está satisfeito. Encontramos uma diferença entre os salários brutos dos professores decorrente da escolaridade, do tempo de carreira no Estado e/ou do aumento de carga horária de trabalho no magistério. Entre os professores que possuem o menor salário bruto, três têm, como formação, apenas o magistério, e os outros dois estão cursando a graduação. Nos casos de Nahir e Camila, embora elas também se enquadrem nesta situação de formação, possuem uma maior remuneração, em decorrência do tempo de carreira e das vantagens financeiras adquiridas como funcionárias do Estado. Já Sara, que também possui apenas o magistério, a sua renda salarial é justificada, pois além do tempo de carreira no Estado, ela dobra a jornada, atuando em dois horários na escola. A maior renda salarial como professor é de Nádia que além do curso superior, e tempo de magistério no Estado atua em três escolas diferentes.

Este dado ganha um destaque quando analisado juntamente com a renda familiar bruta destes professores, que se apresenta da seguinte forma (Figura 5):

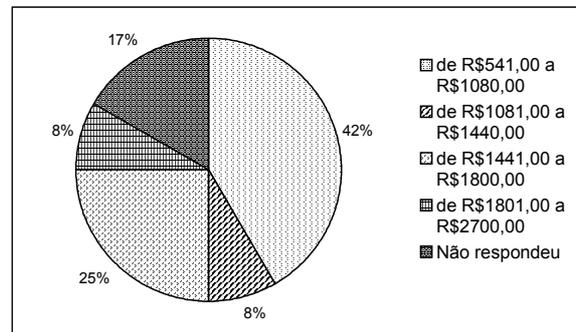


Figura 5 - Renda familiar bruta

Analisando a renda familiar bruta destes professores observamos que 42% deles tem o seu salário como a única fonte de renda. Já o restante possui uma renda familiar bruta que é complementada por outros membros da família, visto que nenhum dos professores exerce outra atividade remunerada, além do magistério. Analisando as condições de vida dos professores, a pesquisa de Gatti et al.(1998) verificou que em torno de 90% dos casos, a remuneração recebida pelos docentes, é tida como fundamental para o sustento da família, sendo indispensável para o padrão de vida que têm.

Considerando o tempo de carreira no magistério, temos a seguinte situação entre nossos professores (Figura 6):

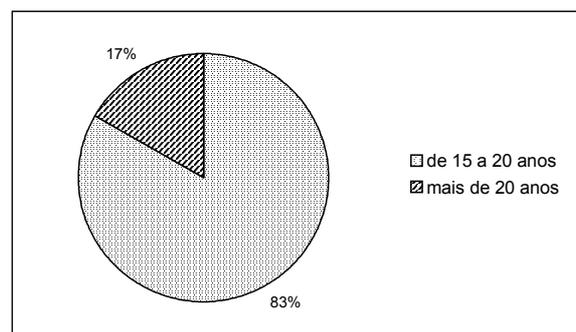


Figura 6 - Anos de carreira no magistério

Em relação a esses dados, percebemos que todos os professores participantes têm muito tempo de experiência no magistério, regulando entre quinze e vinte anos de profissão ou mais. Este aspecto vem contrariar a análise

presente no documento Perfil da Escola Brasileira (1999) que nos mostra que 48% dos professores de 4ª série possuem seis ou quinze anos de experiência e somente um pouco mais de 1/4 dos alunos de séries iniciais têm professores com dezesseis a vinte e cinco anos de magistério. O mesmo ocorre em relação a este tempo médio de magistério na rede estadual apresentado pelo Censo do Professor (1999) que registra em torno de 12 anos de carreira em Minas Gerais.

Analisando o tempo de experiência no magistério que os professores participantes possuem poderíamos dizer que eles se encontram numa fase proposta por Huberman (1995) traduzida como "pôr-se em questão". Segundo este autor, esta etapa corresponderia a uma fase na qual os professores examinam o que fizeram da sua vida, considerando os objetivos iniciais e ideais do início da carreira, e a partir daí decidem se continuam no mesmo rumo ou se caminham na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso.

É importante destacar, juntamente com estes dados apresentados, que consideram a experiência no magistério, o tempo em que estes professores trabalham naquela escola, conforme apresentamos na Figura 7:

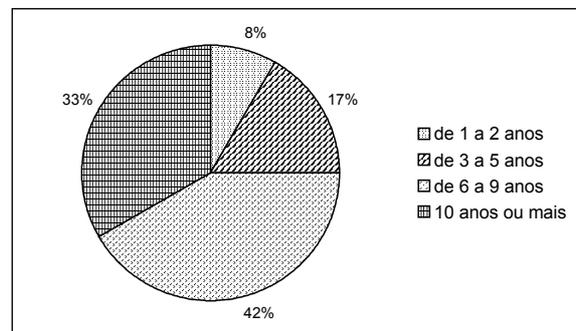


Figura 7 - Tempo que trabalha na escola pesquisada

Os dados revelam que a maioria dos professores (67%) atua há menos de 10 anos na mesma escola, o que coincide com aqueles dados apresentados pelo documento sobre o Perfil da Escola Brasileira (1999).

No entanto, considerando o tempo de experiência no magistério dos professores pesquisados, há de se considerar que ao menos a metade ou maior parte dessa ocorreu na própria escola. Este dado indica a existência de uma estabilidade do quadro docente na instituição, aspecto importante que não pode ser esquecido na análise da eficácia da escola.

Considerando a carga horária semanal percebemos que a maioria deles, por só trabalharem em apenas um turno da escola, apresenta a carga horária mínima exigida para a ocupação de uma vaga na carreira do magistério público, para as séries iniciais, como demonstra a Figura 8 a seguir:

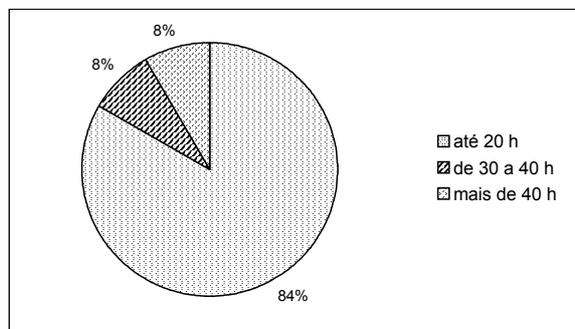


Figura 8 - Carga horária semanal na escola

A situação apresentada pela maioria dos professores somente se altera nos casos de Sara que atua em dois turnos na escola e Nádia que trabalha em três escolas e em três turnos. O dado apresentado é confirmado no relatório sobre o Perfil da Escola Brasileira (1999) quando menciona como sendo uma especificidade dos professores das séries iniciais. O documento ressalta no entanto, que o mesmo não acontece com os professores do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pois devido à falta de uma política de fixação dos docentes bem como à desvalorização salarial, estes acabam tornando-se professores-itinerantes. Já o relatório do Censo do Professor (1999) mostra em seus indicadores que o número de professores com dupla e tripla jornada é muito menor do que o esperado, o que não condiz com a sobrecarga de trabalho do professor anunciada nas pesquisas sobre o magistério, que reconhecem de um modo geral que a categoria docente acaba tendo que assumir uma grande carga horária a fim de obter uma complementação salarial.

Em nosso caso, esta particularidade dos professores em sua maioria ter somente uma jornada de trabalho, pode estar relacionada ao fato de a pesquisa ter sido desenvolvida em uma cidade interiorana de pequeno porte, onde, de certa forma, há menos oportunidades de trabalho para os professores e um menor custo de vida em relação aos outros centros urbanos onde outras pesquisas são desenvolvidas.

Um outro aspecto que convém ressaltar em relação à caracterização dos professores participantes da pesquisa está relacionado à participação dos mesmos em programas de formação continuada, conforme apresentamos na Figura 9:

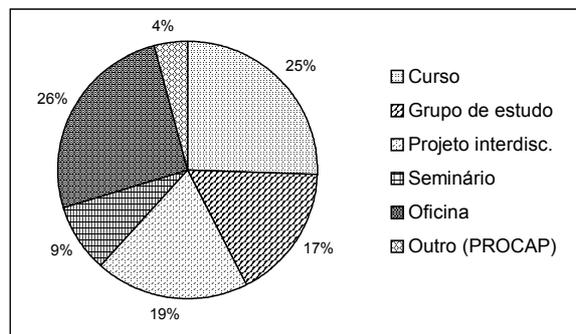


Figura 9 - Participação em programas de formação continuada

Esta participação dos professores em atividades de formação continuada (grupo de estudo, projeto interdisciplinar, seminários, cursos e oficinas) é facilitada pelo fato de a maioria deles trabalhar somente um turno. Estas atividades têm sido uma constante no cotidiano desses professores nos últimos anos e envolvem quase todos os professores da escola, além da direção e supervisão, tendo a maioria delas uma carga horária acima de 80 horas. Este dado não coincide com aquele apresentado pelo estudo de Gatti et al. (1998) que constatou que especificamente no caso de Minas Gerais, 56% dos professores não fizeram nenhum tipo de curso de capacitação nos últimos três anos, analisados pelas autoras.

Durante o ano do desenvolvimento da pesquisa foi possível acompanhar na escola uma variedade de programas de capacitação destinados aos professores. Estes foram oferecidos, em sua maioria, pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Oliveira (1999) em seu artigo ressalta a prioridade dada por este órgão aos programas de reciclagem profissional de professores subsidiado pelo financiamento do Banco Mundial. Segundo a autora estes programas visam “o desenvolvimento e a profissionalização dos professores, especialistas e demais servidores da educação como forma de garantir-lhes uma carreira no setor público baseada no aperfeiçoamento profissional e na avaliação do desempenho de suas atividades.”(p.81)

Entre estes programas destacamos, o programa de capacitação continuada proposto pela SEE/MG com os professores da escola denominado Programa de

Capacitação de Professores (PROCAP)<sup>57</sup>, o qual acompanhamos durante o ano de desenvolvimento da pesquisa. Este programa, inserido em um dos objetivos da política educacional mineira, consistia em capacitar, desenvolver e valorizar os profissionais do magistério em todos os níveis e modalidades do ensino, resultando assim na melhoria da qualidade da Educação Básica. Assim como para os professores da escola estudada, o PROCAP foi oferecido em todo Estado de Minas Gerais, beneficiando todas as escolas públicas tanto estaduais como municipais que atendem às quatro séries iniciais do ensino fundamental<sup>58</sup>. O programa foi organizado em duas fases: na primeira<sup>59</sup> trabalharam-se os conteúdos de Reflexões sobre a Prática Pedagógica, Português e Matemática que foram desenvolvidos em 10 módulos de cada área citada, totalizando 30 módulos de ensino, num total de 180 horas. Já na segunda fase<sup>60</sup> do referido programa<sup>61</sup>, os conteúdos foram trabalhados através de 5 oficinas de Fundamentos da Prática Pedagógica, sete módulos de ensino para cada uma das áreas de Ciências, Geografia e História e 6 para os Eixos Temáticos, também com 180 horas aula, totalizando assim em 360 horas aula as duas fases do PROCAP.

<sup>57</sup> Além deste programa também pudemos presenciar durante o período de observação na escola o desenvolvimento do SIAPE (Sistema de Apoio Pedagógico) que consistia em um outro programa de aperfeiçoamento da Secretaria de Educação. Este acontecia quinzenalmente através de reuniões com os professores em um determinado período havendo a dispensa dos alunos. Basicamente a estratégia do programa consistia na apresentação de uma fita de vídeo enviada pela SEE/MG, em que os professores, após assisti-la deveriam discutir e refletir sobre o tema abordado.

<sup>58</sup> Noventa mil professores: 53 mil da rede estadual e 37 mil da rede municipal

<sup>59</sup> Fase implementada em 1998. O artigo apresentado por Herneck (2002) intitulado “Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada” apresenta a pesquisa sobre a implantação desta 1ª fase do PROCAP junto a professores. A autora analisa o programa abordando aspectos relacionados à compreensão, adequação dos materiais e da proposta curricular e contribuição do programa para o desenvolvimento profissional dos professores participantes do programa.

<sup>60</sup> Fase implementada em 2001 durante o desenvolvimento da pesquisa. Convém ressaltar que essa segunda fase do PROCAP apresentada neste trabalho teve ainda em sua denominação a inclusão da expressão fase Escola Sagarana coerente com termo utilizado pela política educacional mineira que escolheu uma expressão que “*representasse o regionalismo típico das nossa montanhas, 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.*” (SEE, 1999, p.32)

<sup>61</sup> Encontra-se em anexo nesta tese.