

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARIA CRISTINA SANTOS DE OLIVEIRA ALVES**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE UBERLÂNDIA (1990-1995): COM A PALAVRA OS  
PROFESSORES**

2007



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA (1990-1995): COM A PALAVRA OS  
PROFESSORES

**Autora: Maria Cristina Santos de Oliveira Alves**

**Orientadora: Ana Lúcia Guedes-Pinto**

**Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Maria  
Cristina Santos de Oliveira Alves e aprovada pela Comissão Julgadora.**

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Comissão Julgadora**

**Assinatura:.....**

**Orientadora**

Comissão Julgadora

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2007**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

AL87f Alves, Maria Cristina Santos de Oliveira.  
A formação continuada na rede municipal de ensino de Uberlândia (1990-1995) : com a palavra os professores / Maria Cristina Santos de Oliveira Alves. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Ana Lúcia Guedes - Pinto.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação continuada. 2. Formação de professores. 3. História oral. 4. Memória. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-086/BFE

**Título em inglês:** The continuous educational process on the public school in Uberlândia (1990-1995) : the teachers statement

**Keywords:** Continuous education ; Teachers education; Oral history ; Memory

**Área de concentração:** Ensino, Avaliação e Formação de Professores

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes - Pinto (Orientadora)

Profa. Dra. Maria Elena Bernardes

Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha

Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan

**Data da defesa:** 27/02/2007

**Programa de pós-graduação :** Educação

**e-mail :** cristinasoa@prove.ufu.br ; cristinasoa@yahoo.com.br

## RESUMO

Através da perspectiva teórico-metodológica da História Oral, esse estudo teve como objetivo recuperar a memória dos professores da rede de ensino do município de Uberlândia em relação à formação continuada. O recorte do período focado – 1990-1995 – se refere aos anos dos primeiros concursos públicos para ingresso na carreira docente e também à época de implantação do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), encarregado pela formação continuada de rede municipal. Por meio da análise das entrevistas, constatou-se a importância das listas bibliográficas obrigatórias dos concursos públicos como favorecedora da inserção do professor nas propostas do ensino mais recentes. Também se percebeu que os cursos frequentados não dão conta de educar, por vezes, as propostas de ensino a serem seguidas, o que reforça a idéia de a formação continuada ser mais próxima do trabalho pedagógico da sala de aula.

**Palavras-chaves:** Formação Continuada; Formação de Professores; História Oral; memória e Formação.



## ABSTRACT

The Continuous Educational Process on the Public School in Uberlândia (1990-1995): the Teachers' Statement

Starting from a theoretical and methodological perspective of the Oral History, the current study aims recuperate the memory of the teachers from the public school – in Uberlândia, Minas Gerais, Brazil – considering their continuous educational process. The period focused, 1990-1995, concerns to the first years after the public concurs for a new career for docents and also the implantation, at the time, of the local government Central of Educational Studies and Projects (CEMEPE), responsible for the continuous public education. By analysing the interviews, it was found that the compulsory bibliographic lists of the public concurs was a very important element to insert the teachers in the most recent educational propositions. As well were noticed that the ordinary school attended by the teachers are not sufficient to guide the educational propositions, which reinforces the idea that the educational work inside the classroom is more close to the principles of the continuous education.

**Keywords:** continuous education, teachers' education, oral history, memory and education.



# A trajetória de uma professora especial: minha mãe

*A escola é para todo cidadão,  
por isso, todos deviam ter um diplomão.*

*Todo dia, aprendemos mais e mais,  
por isso tenho que agradecer  
àquela pessoa que me faz aprender.*

*Essa professora fez o mestrado,  
depois de ter se formado.  
Ela vai fazer o doutorado,  
depois de ter feito o mestrado.*

*Ninguém é melhor do que ninguém.  
Mas... Agora ela está no ar condicionado  
não torrando no Sol.*

*Hoje, ela é uma professora melhor  
graças ao esforço dela  
e de sua orientadora sincera.*

Dara Santos Alves, 9 anos



### Ofereço este trabalho a ...

*“Tudo posso naquele que me conforta. Contudo, fizestes bem em tomar parte na minha tribulação.” (Filipenses 4:13-14)*

- meus pais, Lázaro José dos Santos e Valda de Oliveira dos Santos, início de minha história, pessoas que me acompanham e torcem por mim, mesmo, às vezes, em silêncio, mas presentes em oração;
- meu esposo, Pedro Alberto Alves Costa, companheiro de muitas caminhadas e de todos os momentos, que soube por tantas vezes compreender a minha ausência, fazendo o possível e o impossível para que eu pudesse realizar este trabalho. A ele, todo amor do mundo.
- meus filhos, Diego, Daniella e Dara, que souberam ser sábios e se adaptaram, no dia-a-dia, muitas vezes, sem a minha presença, dando-me forças em alguns momentos que me senti fragilizada e quis desistir. A eles só me resta agradecer pela compreensão, pelo amor e pela doação do tempo para a minha pesquisa.



## AGRADECIMENTOS

A todos que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos neste trabalho. Algumas pessoas se envolveram mais que outras, mas todas são especiais e torceram por mim. Muito obrigada!

À minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Lúcia Guedes-Pinto, que acreditou na minha capacidade, mostrando-se sempre atenta, dedicada, paciente e compromissada com o meu trabalho, com a minha pessoa, oferecendo-me caminhos para que eu pudesse realizar minha pesquisa. Muito obrigada!

Às professoras doutoras Heloisa Pimenta e Dirce Djanira, pela leitura criteriosa e pelas contribuições pertinentes realizadas para a banca da qualificação.

Aos meus irmãos Wanderlon e Valéria, pela torcida, pelas palavras proferidas nos momentos certos, palavras estas que me deram força, mesmo sem perceberem. Aos meus sobrinhos, em especial, Thaís e Alfredo que são constantes em minha vida. Em memória, minha irmã Oneida, que muitas saudades deixou.

Às amigas do coração Maria aparecida, Maria Helena Fratari e Valdecina, pela compreensão e escuta atenta.

Aos meus familiares, sobrinhos (as), cunhados (as). Minha gratidão por me acompanharem nesta trajetória.

Às minhas companheiras na arte de alfabetizar, Ana Cláudia e Letícia, por me incentivarem e me darem força para iniciar esta caminhada, mostrando-me que sou capaz.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vânia Ap. Bernardes, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Analúcia Vieira Moraes, Sandra Maria Oliveira e à Prof<sup>ª</sup>. Nilza Aparecida da S. Oliveira, amigas de todas as horas, obrigada pelo incentivo dedicado a mim, pelas longas conversas que tivemos e o apoio constante.

Às amigas Perciliana, Miriam, Sheila, Aléxia pelas longas conversas, carinho, atenção, pela amizade e confiança construídas para além da academia. Saudades!

Aos colegas e amigos do grupo AULA, que me acolheram e me deram força neste novo ambiente em que fui inserida.

Aos colegas e professores do meu grupo de estudos GEI e NEIAP, pelas ricas discussões e contribuições que foram proporcionadas em nossos encontros.

Aos professores alfabetizadores que estiveram envolvidos com a pesquisa, compartilhando sua história, lutas, sonhos e crença nesta pesquisa.

Ao Secretário Municipal de Educação Dr. Afrânio de Freitas Azevedo, por ter me concedido autorização para que eu pudesse realizar minha pesquisa juntamente a todas as Secretarias necessárias para a realização deste trabalho.

Aos funcionários das Secretarias de Comunicação, Educação (Inspeção Escolar, Assessoria Pedagógica e CEMEPE), Planejamento e Desenvolvimento Urbano (BDI), Finanças, Arquivo Público Municipal e Recursos Humanos.

À Administração da E.M. Prof. Luís Rocha e Silva, nas pessoas de Silvana do Carmo, Marisa Neme e Maria Perpétua, pelo apoio constante dedicado a mim. Às/aos minhas/meus colegas e amigas/os de trabalho, obrigado pela torcida, apoio e compreensão.

A uma pessoa muito especial, (mais do que uma revisora de Português nesta trajetória) que acabou se tornando uma grande amiga: Eliana Dias.

Ao CNPQ pelo auxílio financeiro oferecido para continuidade deste estudo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - REMEMORANDO MINHA TRAJETÓRIA .....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO II - AS TRILHAS DA PESQUISA.....</b>	<b>11</b>
2.1. História oral: caminho metodológico .....	12
2.2. Os sujeitos da pesquisa.....	17
2.3. Critérios da escolha dos sujeitos.....	17
<b>CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO E HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....</b>	<b>27</b>
3.1 - História recente da educação em Uberlândia .....	27
3.2 – O município de Uberlândia .....	33
3.3 - Histórico da educação brasileira laica.....	36
3.4. História da educação em Uberlândia.....	42
3.5 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação .....	48
3.6 – CEMEPE – (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais).....	64
<b>CAPÍTULO IV - AS VOZES DOS SUJEITOS .....</b>	<b>69</b>
4.1. Importância dos encontros/cursos oferecidos em serviço. ....	70
4.2. Período anterior ao CEMEPE.....	73
4.3. Sobre o construtivismo .....	77
4.4. Os concursos para provimento de cargos. ....	80
4.5. O alfabetizador da Rede, ontem, saudosismo ou mudança dos tempos? .....	81
4.6. O alfabetizador da Rede, hoje, com o CEMEPE.....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>95</b>



## INTRODUÇÃO

A idéia de investigar a respeito da formação continuada dos docentes da rede Municipal de ensino da cidade de Uberlândia, no período de 1990 a 1995, surgiu de inquietações em relação à minha formação como docente da escola Municipal Professor Luís Rocha e Silva. Em um determinado momento do meu processo de atuação como professora, comecei a ficar angustiada e a modificar meu trabalho em sala de aula. Essa angústia também ressurgia quando minhas colegas me procuravam comentando estarem confusas com o seu trabalho.

Atuo na Rede Municipal de Ensino, desde o ano de 1987 e, durante algum tempo, no final da década de 80 e começo de 90 do século XX, nós, professores, reuníamos-nos para efetivar estudos de teóricos renomados na área da educação. Estas leituras nos auxiliavam e subsidiavam nossa prática pedagógica e nos constituía como professores alfabetizadores em nosso trabalho de ensinar. Quando ingressei na rede Municipal de Ensino, nós os professores, tínhamos vários momentos de estudos voltados para uma Proposta Curricular Provisória que ocorria naquele momento. Com o passar dos anos, e com o crescimento da Rede, o grupo de professores, quando se encontrava para alguns eventos, deparava-se com vários questionamentos que eram comuns, como o de estarem carentes de cursos para aprimorar o trabalho. Todos os professores da Rede liam os mesmos autores do campo da Educação e, de uma forma ou de outra, as diretrizes eram comuns, mais ou menos compartilhadas. A Educação Municipal, hoje, não tem uma proposta metodológica comum, cada um trabalha segundo sua própria linha. Há diretrizes do município a serem seguidas, mas nem sempre há concordância sobre o ensinar.

Diante disso e do interesse em cursar o Mestrado em Educação, elaborei o Projeto de Pesquisa que visava ao estudo de reconstrução das memórias dos professores alfabetizadores através de suas narrativas sobre o período selecionado para o estudo. No caso deste projeto de pesquisa, a história da formação em serviço no ensino das séries

iniciais de Uberlândia é construída e recuperada através das vozes dos professores-alfabetizadores<sup>1</sup>.

No papel de professora-alfabetizadora da rede municipal, acompanhei o processo de formação em serviço ocorrido no período de 1990 a 1995, tendo como marco o período de ingresso via concursos municipais. O primeiro concurso ocorreu em 1990 e o último em 1995. Ambos ocorreram pós-Constituição de 1988, que reza em seu artigo 206 o princípio 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”. Sendo assim, a Prefeitura Municipal de Uberlândia, em cumprimento da Lei, realizou no ano de 1990 seu primeiro concurso para efetivação de seus funcionários.

Considerando que a formação continuada ocorrida na década de 90 do século XX teve impacto entre os professores, a proposta dessa pesquisa é recuperar e reconstruir essa memória com o objetivo de refletir sobre os vários sentidos que foram atribuídos pelo corpo docente a essa formação.

---

1 Consideramos, neste trabalho, os docentes que atuam no último período do ensino infantil e nas quatro primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental.

## CAPÍTULO I - REMEMORANDO MINHA TRAJETÓRIA

Assim, rememorar o passado não significa trazer de volta ao presente os acontecimentos vividos exatamente tal como se sucederam, mas reconstituí-los através da nossa vivência atual (GUEDES-PINTO, 2002, p.106).

Com a incumbência de redigir um pequeno memorial e ter então que escrever sobre o passado de minha vida, deparei-me com um movimento de retorno a diversas lembranças adormecidas, que tinham ficado para trás em um tempo que considerava muito distante. Rememorar<sup>2</sup> essas lembranças com a vivência acumulada até o momento presente leva-me, ao mesmo tempo, a re-significações de alguns aspectos de minha vida. Ao rememorar, temos possibilidade de reinventar nossa história e de compreendermos a nós mesmos nesse percurso: revemos nossas escolhas e nossas ações pretéritas. Neste sentido, Thomson (1997, p.57) tece algumas considerações sobre a narração quando se refere ao ato de rememorar:

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos o que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser.

Assim, nessa perspectiva de me encontrar no passado e de identificar a professora que fui e que sou hoje e a que gostaria de ser, é que pretendo rememorar alguns dos caminhos que percorri até chegar ao curso de mestrado.

---

2 No capítulo II irei discorrer sobre a história oral e o processo de rememoração.

Vários são os fatos ocorridos em minha vida que me conduziram até aqui. Ter alcançado o patamar em que hoje me encontro não foi resultado de um plano traçado com antecipação. Foi resultado de diversos momentos que, entrelaçados, construíram parte de minha trajetória. Venho de uma cidade pequena do interior de Goiás, chamada Paranaiguara. Morei naquela cidade até os meus sete anos de idade, período em que iniciei minha alfabetização. Durante o período escolar, como aluna, estudei em escola pública. Não frequentei o Jardim de Infância nem o Pré-escolar, porque na época não existiam esses cursos onde eu residia. Apesar disso, frequentei a escola desde os quatro anos de idade, mas na sala de aula de meus irmãos mais velhos.

Como eu gostava muito de estudar, meus pais conseguiram, através de negociações com a direção da escola, que eu frequentasse a primeira série (mesmo não tendo idade adequada). Ficava em casa apenas nos dias de provas e também quando havia alguma atividade programada que não fosse possível a minha participação. E assim, com cinco anos já havia me iniciado no mundo da leitura e da escrita.

Estudei em Paranaiguara até a 2ª série, quando meus pais mudaram para Uberlândia para buscarem uma vida melhor, com perspectivas mais abrangentes para os estudos dos filhos.

Sou filha de pais humildes e com pouca escolarização, mas que sempre valorizaram o estudo e a formação em nível superior, pois acreditavam que, sem um diploma, o ser humano não pode ir muito longe. Minha mãe concluiu o Ensino Fundamental e, nos dias de hoje, ela estuda através do telecurso, depois de três décadas dedicadas ao lar e aos afazeres domésticos. Segundo ela, minha opção por ser professora pode ser devido a minha avó materna ter sido considerada uma ótima professora que trabalhava na zona rural, município de Itumbiara, estado de Goiás.

Meu pai, de família negra, muito humilde, já sofreu todas as humilhações possíveis que a sociedade branca pode oferecer, mas creio que ele é um vencedor. Trabalha desde a infância e fez de tudo um pouco: já foi pajem de famílias ricas, já foi operador de cinema e trabalhou em usina como a CELG (Companhia Elétrica do Estado de Goiás). Aprendeu a ser eletricitista praticando, e formou todos os seus filhos com honestidade e trabalho. Segundo ele, “tirei tudo o que possuo do cabo do alicate, nunca ganhei herança nem nada de ninguém”. Estudou só até a 4ª série, pois não teve oportunidade de ir além. É dotado de

uma sabedoria que poucos a têm. Hoje continua no estado de Goiás trabalhando como eletricitista.

Tenho três irmãos, sendo duas mulheres e um homem, todos formados: uma psicóloga, um engenheiro eletricitista e uma pedagoga atuante na área de alfabetização, assim, como eu.

Concluí o Ensino Fundamental na Escola Estadual Afonso Arinos, em Uberlândia, instituição que me ensinou como é importante a organização, a responsabilidade, o respeito, o amor, e todos os conteúdos possíveis desta etapa de ensino. Mais tarde fui ajudante, na mesma escola, no extraturno nas salas do pré-escolar, primeira e segunda séries. Auxiliava as professoras tomando leituras das crianças, corrigindo cadernos, “passando” matéria na lousa. Lá também aprendi a fazer matriz e a rodar atividades no mimeógrafo. Acredito que comecei a me interessar pelo magistério nessa escola e também com várias professoras que me marcaram muito e fizeram parte de meu processo de constituição da pessoa e da profissional que sou hoje.

Segui a carreira do magistério estudando na escola considerada a melhor da época, o Instituto Rio Branco. Fiz o Curso Magistério, período em que aprendi muito sobre o ensino. Aprendi a respeitar o conhecimento Prévio do meu aluno, sua capacidade de aprender no seu próprio ritmo. Fui uma aluna dedicada e posso dizer que obtive um relativo sucesso em meus estudos.

Assim que concluí o Curso de Magistério, em 1986, no Instituto Rio Branco, recebi um telegrama da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), solicitando meu comparecimento ao Departamento de Recursos Humanos, pois não informava o assunto. Confesso que achei meio estranha tal correspondência. Mesmo assim, compareci no dia e na hora marcados.

Chegando lá, encontrei algumas colegas que haviam concluído o curso de Magistério junto comigo. Todas estavam assustadas, até que alguém comentou que profissionais da área pedagógica da PMU tinham ido ao Colégio e solicitaram a relação dos nomes das alunas que tinham concluído o curso naquele ano, cuja média fosse considerada boa, e que demonstrassem condições de assumir a docência em sala de aula, pois, naquela ocasião, a PMU estava ampliando a Rede da Pré-escola e necessitava de professoras. Acredito, pois, que nesse determinado período, a Prefeitura tenha optado por procurar as

docentes recém-formadas em função do investimento necessário à composição da Rede escolar pública. Não posso me esquecer de que, na década de oitenta do século XX, vivemos uma época em que a democratização do ensino era uma meta a ser alcançada pelos governos, estadual, municipal e nacional. Em 1982 o Brasil iniciava a Redemocratização política no país. Os movimentos sociais estavam mobilizados. A educação era uma reivindicação do povo brasileiro. Nos anos oitenta estava em curso a nova constituição<sup>3</sup>.

Todas as convocadas fizeram a seleção, que consistiu em uma prova escrita e em uma entrevista com uma psicóloga, que observava todos os nossos movimentos e nos analisava. Eu achava tudo aquilo muito estranho, pois nunca havia vivenciado tal situação. Acabara de concluir o Curso de Magistério, tendo experiência docente em sala de aula só como estagiária. Sentia-me como uma estranha no ninho, sem saber o que, de fato, iria acontecer com toda aquela dinâmica.

Ao final de todo o processo seletivo, fui chamada para assumir uma sala de aula em uma escola situada no Bairro Progresso. A professora daquela turma iria sair de licença-maternidade. Então, aceitei, e me iniciei no ofício<sup>4</sup> de mestra.

A escola funcionava em uma casa pequena. Éramos um pequeno grupo: duas professoras, a merendeira, a secretária e a supervisora. Esta última atuava como administradora também. Trabalhávamos em equipe, na qual dividíamos as tarefas e discutíamos todos os passos que dávamos, trocávamos experiências e uma costumava ajudar a outra quando necessário. A parceria naquela ocasião funcionava. Podíamos contar com o apoio dos colegas de trabalho. Era comum e fazia parte do meu cotidiano fazermos discussões organizadas sobre o nosso fazer pedagógico com os alunos.

Ao terminar o contrato, retornei à Divisão de Recursos Humanos e ofereceram-me uma outra escola para trabalhar. Eu aceitei, passando a fazer parte do quadro de professores

---

3 Mais adiante retornarei à questão das políticas educacionais e a formação dos professores.

4 Segundo Arroyo (2000, p. 18), “O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes”. Isto é, o autor chama atenção para a especificidade do profissional da educação, valorizando o saber - fazer próprio de quem trabalha no magistério.

da Rede Municipal de Ensino até que, em 1991, houve um concurso em que concorri a uma das vagas. Consegui ser aprovada e passei a fazer parte do quadro de professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

No ano de 1993, além de trabalhar como professora da Rede pública, no período da manhã, dobrei a jornada e fui trabalhar no turno da tarde em uma escola particular, uma das mais conceituadas da cidade, onde todos nós trabalhávamos segundo uma abordagem construtivista. O trabalho realizado nesta perspectiva demandava da professora-alfabetizadora determinadas posturas em sala de aula. Ela era entendida como uma profissional que deveria ser uma “facilitadora, observadora, cooperadora, colaboradora, estimuladora, organizadora do trabalho realizado em sala, levando seus alunos a procurarem respostas para suas necessidades e inquietações, trabalhando em conjunto com seus colegas”. Assim, segundo esse discurso e a perspectiva adotada por aquela escola, a educação deixaria de ser centrada no professor e na cultura enciclopédica e passaria a ser centrada mais no aluno.

Fiquei nessa escola até dezembro de 1994. Não era possível continuar trabalhando daquela forma. Estava muito difícil ser mãe, estudante (em casa) e trabalhar dois períodos. Ainda no ano de 1993, participei de uma seleção para fazer um curso de especialização em Psicopedagogia, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia, para dar continuidade a minha formação inicial a Pedagogia. Sendo aprovada, iniciei o curso, que me abriu novos horizontes para compreender um pouco melhor as dificuldades de aprendizagem que as crianças vivenciam no processo de aprendizagem.

Em dezembro de 1993, concluí o curso, mas nunca cheguei a atuar na área clínica, de atendimento personalizado. Continuei ocupando o cargo de professora regente na Rede Municipal e desenvolvendo os meus estudos, participando de alguns eventos tais como encontros de estudos e palestras com especialistas da área do ensino, voltados para a área educacional, oferecidos pela própria Prefeitura. Tais eventos faziam parte da dinâmica do nosso trabalho na Rede naquela ocasião.

Com o processo de expansão da Rede de Ensino em andamento na década de 90 do século XX, tornou-se necessária a construção de várias escolas, com Rede física própria para um número maior de alunos. Conforme afirma Leão (2005), em sua dissertação de mestrado, a respeito da história da Rede Municipal de Uberlândia, no período de 1991 a

2000, nessa época, a expansão foi realmente surpreendente: “Segundo dados da SME/UDI, de 5000 vagas existentes em 1988, a Rede deu um salto para 13.000 vagas em 1991 e 50.000 em 1992, equivalente a um salto de 1000% em quatro anos” (p.78).

Com esse crescimento considerável da Rede Municipal de Ensino, aconteceram ao longo dos anos várias alterações em nosso cotidiano de trabalho e de estudo para nossa atuação. A forma de trabalho das pessoas já não era mais a mesma; parecia que estávamos meio “soltas” demais e nos sentíamos, com isso, perdidas. Os momentos de preparo coletivo e de sistematização de nossa prática pedagógica foram ficando raros e se perdendo.

Portanto, com o crescimento rápido do sistema municipal de ensino, já não nos encontrávamos para estudar mais como antes, começaram a surgir várias contratações, concursos. Já não existia mais a Divisão Pré-escola, mas sim, a Secretaria de Educação, passando a existir no interior da escola as funções de diretor escolar, supervisor pedagógico e orientador, tornando-se mais difícil reunirem todos, como acontecia antes.

Em função dessa grande ampliação da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, foi mudando a maneira pela qual aconteciam os estudos dos professores. As leituras de textos dos autores da área de educação, que nos orientavam em nossas ações pedagógicas, foram ficando soltas e já não tínhamos mais uma prática pedagógica embasada em uma teoria comum à Rede. Isto é, a formação em serviço que existia antes, no período em que ingressei, deixou de acontecer. Se antes parecia haver um envolvimento do setor educacional da prefeitura na qualidade da formação continuada de seus profissionais, com a expansão do sistema, essa formação foi esquecida ou deixada de lado, pelo menos, temporariamente. Ao mesmo tempo em que o sistema se expandia, a sua organização interna para a formação continuada se pulverizava. Pelo menos era assim que nós, professores, sentíamos ou percebíamos.

Depois de ter vivenciado vários anos o trabalho na Rede, sempre como professora, comecei a ficar inquieta com a falta dos nossos encontros, das nossas leituras, enfim, de nossa formação em serviço. Percebi que esta inquietação não era só minha. Vários colegas da profissão reclamavam e se sentiam desamparadas em seu trabalho cotidiano. Foi quando, a partir do ano de 2001, comecei a pensar que poderia escrever um projeto de estudo sobre esse tema para o Mestrado. Surgiu, então, a idéia desta pesquisa, de buscar recuperar a memória desse período dos professores que o viveram.

Como professora alfabetizadora da Rede Municipal de ensino da cidade de Uberlândia, resolvi, então, através do processo de rememoração de meus colegas professores, recuperar parte da memória dessa época<sup>5</sup> em que tínhamos condições fornecidas pela Rede de ensino para estudarmos em serviço. Retomo nesta pesquisa, esse período específico em que a Rede ainda era pequena e nos reuníamos sistematicamente para estudar. Busco, com isso, compreender os sentidos atribuídos pelos professores a essa formação em serviço que fez parte de um período da atuação desses docentes nas escolas da Rede Municipal.

---

5 Sobre o período focado do estudo darei esclarecimentos mais adiante.



## CAPÍTULO II - AS TRILHAS DA PESQUISA

A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas. (THOMPSON, 1998, p.337).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, optei por uma abordagem qualitativa, encaminhando-me na metodologia da História Oral, tomando como base importante os depoimentos<sup>6</sup> dos sujeitos pesquisados. Acredito que, em seus depoimentos, os professores puderam relatar suas experiências como docentes da Rede Municipal, tomando como referência o período de 1990 – 1995<sup>7</sup>.

Importante destacar que foram aproveitadas para fins de análise também as narrativas relativas ao período anterior ao escolhido para a pesquisa, pois ao se referirem aos anos 1990 – 1995, por vezes, os professores entrevistados acabaram por rememorar os anos anteriores a esses, uma vez que esse período foi definido no decorrer da pesquisa. O recorte cronológico foi construído durante o percurso do trabalho de campo, em função das informações recolhidas. Com isso, pude estabelecer relações e comparações de diferentes períodos.

González Rey (2002, p. 56), psicólogo cubano que reside no Brasil, apresenta uma visão de pesquisa qualitativa em que pesquisador e pesquisado se mantêm em constante

---

6 Queiroz (1988), pesquisadora da sociologia e que fornece orientação sobre o uso de fontes orais, define depoimento como a narrativa fornecida por um sujeito pesquisado quando o pesquisador já indica o recorte e o tema da fala que irá ouvir, dirigindo assim o foco do dizer do depoente.

7 Foi durante esse período que ocorreram os primeiros concursos públicos de efetivação para a carreira docente e também a criação do CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais). À frente fornecerei mais esclarecimentos sobre essa questão.

desenvolvimento, considerando não só o que o sujeito fala, mas o sentido da fala. Sendo assim, ele afirma:

Toda pesquisa qualitativa deve implicar o desenvolvimento de um diálogo progressivo e organicamente constituído, como uma das fontes principais de produção de informação. No diálogo se criam climas de segurança, tensão intelectual, interesse, confiança, que favorecem níveis de conceituação da experiência que raramente aparecem de forma espontânea na vida cotidiana (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 56).

A pesquisa qualitativa abrange, segundo Bogdan e Biklen (1994), a aquisição de dados descritivos, conseguidos pelo pesquisador, diretamente com o fato a ser pesquisado, com maior ênfase no processo de constituição do que em seu produto final, preocupando-se também em destacar as perspectivas dos sujeitos:

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por “Investigação Qualitativa” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.11).

O trabalho com a pesquisa qualitativa exige que o investigador se preocupe em compreender os eventos investigados, a partir sempre de seus contextos, sendo necessário, assim, uma descrição detalhada das condições de produção. A procura por várias fontes favorece uma melhor contextualização do recorte feito.

## **2.1. História oral: caminho metodológico**

A História Oral (HO), como referencial teórico-metodológico dentro da abordagem qualitativa, apresentou-se como uma possibilidade profícua à realização desta pesquisa, uma vez que o objetivo deste estudo é investigar a formação em serviço oferecida aos professores-alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG, no período de 1990 a 1995. Segundo a perspectiva da HO, a reconstrução da memória dos professores do município é possível através dos depoimentos orais juntamente ao cotejo a documentos

do arquivo da Prefeitura Municipal de Uberlândia/ Secretaria Municipal de Educação que tratam do mesmo recorte de estudo.

A HO caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa que busca ouvir e registrar as vozes dos sujeitos excluídos da história oficial e inseri-los dentro dela. Assim, pretendo incorporar as vozes dos professores-alfabetizadores à história da formação continuada de professores de Uberlândia. Guedes-Pinto (2002), ao estudar as práticas cotidianas de leitura das professoras-alfabetizadoras e sua relação com os cursos de formação de professores, utiliza a metodologia da HO que, para ela, possibilita movimentos de mudanças e de posturas, tanto para o pesquisador quanto para o sujeito pesquisado. Sendo assim, a autora afirma:

A HO preocupa-se, fundamentalmente, em criar diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial, tanto a “tradicional” quanto a contemporânea, e que não possuem formas suficientemente fortes para o enfrentamento das injustiças sociais. (GUEDES-PINTO, 2002, P.95)

Nessa perspectiva, a entrevista, como forma de recolher os depoimentos, mostra-se como um procedimento pertinente para este propósito, uma vez que não encontrei registros nos arquivos<sup>8</sup> em que trabalhei que trouxessem o ponto de vista dos professores sobre a história da formação continuada do município. Vários autores da HO têm destacado a importância da qualidade da relação que se constrói entre pesquisador e pesquisado. O êxito da entrevista começa antes mesmo de ela acontecer, quando é feita a preparação para realizá-la e quando há o contato e um compartilhamento da realidade a ser enfocada entre pesquisador e o sujeito a ser entrevistado.

Nesse sentido, Thompsom (1998, p. 254), pesquisador inglês, que produziu vários trabalhos de impacto na perspectiva da HO, considera que:

Há algumas qualidades que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar.

---

<sup>8</sup> Durante a pesquisa, trabalhei nos arquivos do CEMEPE e no Arquivo Público da Secretaria Municipal de Cultura a fim de colher informações sobre formação continuada no período focado.

No momento da entrevista, o entrevistado pode refletir sobre sua prática, pode se emocionar e pode vir a reformular suas idéias na medida em que se vê perante o outro que o indaga e o escuta. De acordo com Le Ven et al (1997, p. 220):

As entrevistas permitem ao entrevistado uma reformulação de sua identidade, na medida em que ele se vê perante o outro. Ele se percebe “criador da história” a partir do momento em que se dá conta que, mesmo minimamente, transformou e transforma o mundo (talvez até sem ter a consciência disso), questionando elementos da vida social. Então ele pára e reflete sobre sua vida \_ e este momento é acirrado pelas entrevistas, ocorrendo com freqüência \_ se vê como um ator social e “criador da história”. Essas pessoas, de objetos da pesquisa, se tornam sujeitos, pois percebem não só sua história de vida, mas seu projeto de vida nesse processo de auto-análise.

Ao mesmo tempo em que a entrevista possibilita o compartilhar de experiências e aproximação entre o sujeito-pesquisado e o pesquisador, não se pode esquecer de que ambos têm diferentes interesses em uma entrevista. Ao pesquisador interessa ouvir e registrar a narrativa, enfim, o que vai ao encontro do tema estudado, ou seja, o objeto de estudo. Interessa ao pesquisado relatar aquilo que lhe é significativo, que lhe é importante e que, por isto, para ele, deve e merece ser narrado.

Amado (1997) enfatiza o papel ativo do sujeito pesquisado e procura também desconstruir o mito de que apenas o pesquisador tem interesse na pesquisa ou de que, ao “devolvermos” a pesquisa aos sujeitos, estaríamos fazendo corretamente a parte que nos cabe no “contrato”. A autora chama a atenção para o fato de o sujeito que cede a entrevista ter também seus próprios objetivos:

[...] quando alguém concorda em ser entrevistado, tem objetivos concretos a atingir, relacionados não ao historiador, mas a si próprio, ou seja: conceder ou não a entrevista é um ato voluntário, integrante de um complexo universo de interesses e estratégias ao qual, muitas vezes, o historiador sequer tem acesso (AMADO, 1997, p. 153).

O pesquisador pretende ver o que é relevante para sua investigação. Diante das entrevistas, pode-se fazer recortes das partes do todo para atender aos objetivos propostos pelo estudo, tendo ciência de que tais recortes devem respeitar a perspectiva da narrativa apresentada pelo entrevistado. Aí está um dos compromissos éticos do pesquisador com os

sujeitos e com a pesquisa: ao fazer uso dos depoimentos, deve respeitar e procurar ser fiel à visão do entrevistado.

Conforme destacado, ao utilizar os relatos, o pesquisador pode fazer uso das partes que forem pertinentes ao seu objeto de estudo. Segundo Queiroz (1988, p.18), o pesquisador utilizará em seu trabalho partes do relato que sirvam aos objetivos fixados, destacando os tópicos que considera útil e deixando em separado aqueles que acredita estarem fora de seu interesse e que podem até futuramente tornar-se objeto de reflexão.

Outro elemento fundamental ao trabalho que toma a metodologia da HO como princípio, é a importância da memória nesse processo de propor aos sujeitos a retomada do passado, mesmo que recente. A memória aqui é compreendida como trabalho, tal como Bosi (1995) a define, isto é, o processo de rememoração exige daquele que recorda um re-fazer, exige uma recuperação do passado a partir do que foi vivido, até o momento presente. Por essa perspectiva, a autora acredita que a memória demanda uma re-elaboração do presente para que possa ser evocada e assumida. Por essa razão também, a rememoração é tomada como uma situação de reflexão, de novas formulações sobre o narrado, possibilitando, com isso, a quem fala, uma oportunidade de refletir sobre si mesmo e seu passado vivido.

Nesse sentido, a metodologia da HO toma o processo rememorativo como um elemento importante para se retomar o estudo de épocas passadas, mesmo que não tão longínquas como é o caso deste estudo que se volta ao final do século XX.

Guedes-Pinto, em sua análise do trabalho de Moraes (1999), ao realizar uma retrospectiva dos estudos que optam pela rememoração, compreendendo-a como forma também de formação, comenta:

A autora destaca o papel da narrativa das professoras na pesquisa realizada, indicando a narração como um caminho metodológico que proporciona ao entrevistado a possibilidade de reflexão sobre sua própria prática, e até de redirecionamentos em relação à sua vida profissional (GUEDES-PINTO, 2002, p. 42).

Segundo Meihy (2005), outro pesquisador brasileiro que atua na perspectiva da HO, o trabalho com a memória possibilita aos sujeitos pesquisados uma outra compreensão do período histórico evocado, qual seja:

A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança no conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a seqüência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem (MEIHY, 2005, p.19).

Portelli (2001, p.10), ao referir-se à HO e às especificidades que ela possui dentro das ciências humanas, afirma:

[...] a história oral é uma forma específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado, oral indica um meio de expressão. No desenvolvimento da história oral como um campo de estudo, muita atenção tem sido dedicada às suas dimensões narrativa e lingüística.

É importante destacar o caráter dialógico presente nas formas de trabalhos dentro da HO. Segundo Portelli, isso pode ser comprovado pela presença do pesquisador em campo com os sujeitos e pela apresentação do material recolhido pelo pesquisador aos seus pesquisados. Em outras palavras, ela é um discurso dialógico em virtude do que dizem os entrevistados e a análise dessas falas pelo pesquisador. Isto é, o pesquisador sempre afirma algo em função do dizer do outro.

Explicitando melhor essa dialogicidade do discurso oral, o autor diz que “[...] podemos definir a história oral como o gênero de discurso no qual a palavra oral e a escrita se desenvolvem conjuntamente, de forma a cada uma falar para a outra sobre o passado” (PORTELLI, 2001, p.13).

Finalmente é importante frisar que, ao se optar por trabalhar com fontes orais na HO, não se está abrindo mão do trabalho com documentos escritos como os de arquivo. A perspectiva assumida pela HO inclui o diálogo-necessário-com outras fontes, além das orais. Vidal (1990) alerta sobre os equívocos que podem ser causados pelo encantamento provocado pelas narrativas, chamando atenção para os princípios de trabalho da HO, que incluem um cotejo dos depoimentos com outros documentos que se mostram pertinentes tendo em vista os recortes da pesquisa.

Sobre a ética na pesquisa, lembra Portelli (1997, p.15):

[...] o compromisso com a honestidade significa, para mim, respeito pessoal por aqueles com quem trabalhamos, bem como respeito intelectual pelo material que conseguimos; compromisso com a verdade, uma busca utópica e a vontade de saber “como as coisas realmente são”, equilibradas por uma atitude aberta às muitas variáveis de “como as coisas podem ser”.

Tendo em vista, portanto, as considerações feitas acima acerca da perspectiva teórico-metodológica da HO, acredito ser relevante mencionar que este trabalho de pesquisa procurou se pautar por esses princípios e, assim, buscou trazer alguns elementos importantes para compreendermos, a partir das narrativas dos professores-alfabetizadores, como foi por eles vivido e significado o período entre 1990 a 1995, na Rede de Ensino Municipal de Uberlândia.

## **2.2. Os sujeitos da pesquisa**

Para o desenvolvimento deste estudo, optei por trabalhar com a triangulação dos dados coletados em três eixos de análise, quais sejam:

O primeiro eixo visa a compreender e conhecer a história da educação, de Uberlândia, no período selecionado para pesquisa, de 1990 a 1995. O segundo eixo de análise refere-se à compreensão do papel da HO como referencial teórico-metodológico que possibilita a investigação da memória dos docentes sobre o período focado. O terceiro eixo remete a uma proposta de análise dos depoimentos, com base na perspectiva assumida e nos documentos pesquisados.

## **2.3. Critérios da escolha dos sujeitos**

Para esta pesquisa, em função de se enquadrar dentro da abordagem qualitativa, o que significa demandar um tempo necessário ao mergulho do pesquisador em campo e na relação com os sujeitos, entrevistei seis professores-alfabetizadores da Rede Municipal de ensino, tendo como critérios:

- a) Docentes que ingressaram na PMU sem Concurso Público, ou seja, foram contratados na década de 1980 e re-ingressaram posteriormente pelo 1º Concurso Público realizado no ano de 1990.

- b) Docentes que foram aprovados no Concurso Público realizado em 1993.
- c) Docentes que foram aprovados no Concurso Público realizado em 1995.
- d) Outros sujeitos que trabalhavam e trabalham na Rede Municipal de Ensino no período estudado.

Utilizei esses critérios, em razão de que todos os professores selecionados trabalharam na Rede Municipal de Ensino no período selecionado para a pesquisa e tiveram formas variadas de acesso e ingresso na Secretaria Municipal de Educação. Em alguns momentos da pesquisa, tive que buscar outros sujeitos—além dos professores e situações que configuraram este período. Entrevistei a inspetora Barbosa, responsável pela organização e tabulação dos dados das escolas, números de alunos, professores, índices de aprovação reprovação e etc.. a funcionária Reis, responsável pelas atualizações do BDI e as assessoras responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Para dar início à pesquisa de campo, primeiramente, ficaram estabelecidos os meses de outubro/novembro e dezembro do ano de 2004 para o primeiro contato e apresentação aos professores do projeto de pesquisa, objetivando a compreensão e o consentimento dos mesmos para a entrevista que seria realizada, posteriormente, em horários combinados com cada um deles, conforme a disponibilidade encontrada.

Durante a realização das entrevistas (ver roteiro da entrevista no anexo II), foi feita a gravação em áudio das falas e, posteriormente, essas foram transcritas na íntegra. O uso da gravação possibilitou o registro de todas as informações verbais transmitidas pelos professores. Vale ressaltar que todos os docentes colaboradores assinaram o termo de consentimento da entrevista (Anexo III). Para que os depoentes pudessem acompanhar o trabalho e participar mais proximamente, optei por devolver a eles cópia das transcrições para que fossem sanadas quaisquer dúvidas<sup>9</sup>. Depois disso, foi realizado um encontro com os docentes para releitura, discussão ou correção das falas. Por fim, utilizei-me também do caderno de campo, onde pude registrar os acontecimentos e procedimentos importantes para a pesquisa.

---

<sup>9</sup>Mais adiante tratarei desse aspecto da devolução das entrevistas.

Muitas vezes ocorreram novas idéias durante a pesquisa e, por isso, recorri a esse caderno de campo onde procurei anotar as informações, anseios, conversas informais, aspectos ligados a impressões pessoais sobre o andamento do trabalho, local da entrevista, devolução das transcrições, pedidos de ajuda para novos contatos, receptividade dos entrevistados. Todas as etapas que fizeram parte do desenvolvimento da pesquisa foram registradas neste caderno de anotações. Conforme sugere Meihy (2005, p.187) a respeito do caderno de campo:

Sugere-se que o caderno de campo funcione como um diário em que o roteiro prático seja anotado \_ quando foram feitos os contatos, quais os estágios para se chegar à pessoa entrevistada, como correu a gravação, eventuais incidentes de percurso.

A seguir, são apresentados dados dos professores-alfabetizadores entrevistados até o momento, objetivando conhecê-los em suas singularidades que, segundo Gonzáles Rey (2002, p. 35), “[...] se constituem como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo”. Vale esclarecer que ficou definido entre nós, os professores e eu, que os sujeitos iriam ser identificados pelo último sobrenome. Para essa identificação, utilizei um roteiro intitulado “Dados do entrevistado para identificação” (Anexo IV)

#### ▪ **Professora Cunha**

Trabalha na Escola Municipal do Bairro Canaã. Tem quarenta e três anos de idade, dos quais vinte e três foram dedicados ao ofício de professora. É casada e mãe de dois filhos, natural de Coromandel, Estado de Minas Gerais. Iniciou sua alfabetização aos sete anos de idade em uma escola da zona rural no município de Coromandel. Coursou o Magistério e logo iniciou seu trabalho como alfabetizadora em uma escola da zona rural chamada Fundo de Minas. Em 1983 veio para a cidade de Uberlândia onde trabalhou um ano no comércio e depois ingressou, através de contrato temporário, na Prefeitura Municipal, como professora. Graduou-se em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar pela Universidade Federal de Uberlândia, depois se especializou em Educação Infantil. Em 1990, através de concurso público, tornou-se professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

- **Professora Leal**

Trabalha na Escola Municipal do Bairro Lagoinha. Tem 46 anos de idade. É casada, mãe de dois filhos e tem vinte anos de Magistério. Conta que o sonho do pai era ter uma filha professora e confessa que acabou realizando este sonho. Ingressou na educação municipal através de contrato temporário e ficou aguardando a oportunidade de um concurso público para concorrer a uma vaga. Não sendo aprovada no primeiro concurso, enquanto aguardava o próximo, atuou na Rede particular de ensino, até ser aprovada no concurso seguinte, no ano de 1993. Formada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Triângulo (FIT), hoje, Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), e especialista em Educação Especial pela Faculdade Católica de Uberlândia.

- **Professora Mesquita**

Mesquita tem 33 anos, natural de Caxambu, no Estado de Minas Gerais. É casada e tem uma filha. Devido ao trabalho de seu pai, estudou em várias escolas do interior de Minas Gerais. Ao rememorar sua história, narra com muitas saudades as escolas do tempo de sua alfabetização. cursou o Magistério na cidade de Monte Alegre, no Estado de Minas Gerais, por não ter outra opção, pois o curso Científico era no período noturno e sua mãe não a deixou cursar, em função de, na época, ter só quatorze anos de idade. Considera que seu curso de Magistério foi muito fraco e que este não forma ninguém. Identificava-se muito com as aulas de Literatura nas quais obteve ótimas notas. Graduou-se em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU e fez especialização em Psicopedagogia pela FIT (Faculdade Integrada do Triângulo). Atua na Escola Municipal do Bairro Tubalina há dez anos. É professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, tendo ingressado pelo concurso de 1995.

- **Professora Santana**

É casada, tem dois filhos. Nasceu em Mortugaba, interior da Bahia. Foi alfabetizada em uma sala multiseriada e cursou até a 2ª série na zona rural. Depois, sua família mudou para a cidade, devido aos estudos. Cursou o Magistério por falta de opção. Naquela cidade, se quisesse estudar, tinha que ser o Magistério ou ir para um outro local mais próximo. Iniciou sua carreira como professora na Bahia e trabalhou por lá durante três anos até vir a residir em Uberlândia-MG. Santana relatou que o governo Baiano investia muito na formação e capacitação dos professores e que isso a estimulou muito a ficar na área da educação. Ao mudar para Uberlândia, ingressou na Rede Municipal através de concurso público em 1995. Cursou Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e especializou-se em Educação Especial pela Faculdade Católica de Uberlândia.

- **Professor Cantuário**

Professor Cantuário, tem 38 anos, é casado, pai de três filhos e atualmente é professor na Escola Municipal do bairro Mansour. Sua vida nem sempre foi assim, “nascido no norte de Minas divisa com a Bahia, uma região muito sofrida”. Aos cinco, seis anos de idade teve de ir para o trabalho ajudando o pai na lida diária da fazenda. É o segundo filho de dez irmãos. Não pôde ir para escola na idade certa devido ao trabalho. Aos dez anos de idade foi cursar a 1ª série, mas já sabia ler e escrever. Sua mãe e amigos próximos o haviam ensinado. Apesar da mãe não ter formação nenhuma, havia estudado só dois anos, ressaltava e valorizava os estudos. Na fazenda onde morava, o patrão e outros fazendeiros contratavam professores para alfabetizar seus filhos e eles fizeram muita amizade com este professor. À noite, ele ia para casa ajudá-los a desenvolver os seus estudos. Resolveu fazer o Magistério, pois não tinha muitas opções nem dinheiro para pagar outro curso. Nem mesmo tinha muita expectativa de sair um dia daquele lugar, conta ele, mas gostava mesmo era de Matemática. Quando veio para Uberlândia trabalhou no comércio, depois cursou Letras na Universidade Federal de Uberlândia. Efetivou-se na PMU através de concurso público em 1995. Confessa que tinha pavor por salas de

alfabetização quando fez o curso de Magistério, mas hoje diz que ama o trabalho que realiza. No início da profissão de professor sofreu preconceitos por parte das próprias colegas de trabalho e das famílias de seus alunos que não queriam um professor atuando com seus filhos, preconceitos estes que, com o passar do tempo, foram superados.

- **Professora Ferreira**

Professora Ferreira é casada, tem quatro filhos, natural de Patrocínio, Estado de Minas Gerais. Seus pais moravam na cidade e foi lá que iniciou seus estudos. Filha de pais analfabetos estudava sozinha. Seus pais a ensinavam o valor dos estudos, a responsabilidade e a acompanhavam mesmo sem entender o que estava escrito. Confessa que seu sonho sempre foi ser professora. Segundo relata, brincava de dar aulas para os ramos do quintal de sua casa, eles eram seus alunos. Coursou o Ensino Fundamental em Patrocínio e depois quando veio para Uberlândia cursou o colegial. O Curso de Magistério foi após o casamento, pois era um curso que dava para conciliar os afazeres domésticos e o trabalho, já no comércio isto não seria possível. Entrou na Prefeitura Municipal através de contrato temporário e quando houve os concursos participou dos dois realizados no ano de 1991 e se efetivou em dois turnos. Devido à atual situação financeira, ainda não cursou a graduação, pois o tempo para se dedicar aos estudos é pequeno e o valor das mensalidades é muito alto. Logo que se aposentar, pretende fazer uma faculdade.

Após ter apresentado os depoentes, passo, então, ao relato de como ocorreram as entrevistas. A maioria das entrevistas foi realizada na residência dos depoentes, exceto a da professora Santana e a do Professor Cantuário. Segundo a professora Santana, por ter criança pequena em casa e por requerer muito sua atenção, preferiu que a entrevista não ocorresse em sua casa. Professor Cantuário cedeu sua entrevista no próprio local de trabalho, mas como não conseguimos terminá-la no primeiro encontro, agendou o segundo momento em um espaço que ele aluga para ministrar aulas de reforço de 1ª a 4ª série e a disciplina de Português nas outras séries.

Foi sugerido por minha orientadora que utilizasse alguns recursos auxiliares referentes ao período estudado para ajudar a ativar a memória de meus depoentes. Então,

passei a levar para as entrevistas materiais referentes ao período estudado como: *folders* de eventos, resumos de livros que líamos, caderno de planejamento e outros. A maioria destes objetos (muletas da memória) são meus, que fui guardando ao longo destes anos.

O uso de “muletas da memória” destacado por Von Simson (1998) e utilizado também por Guedes-Pinto (2002) em sua pesquisa, ao usar materiais impressos para ativar as memórias de leituras das professoras, mostrou-se um procedimento adequado à proposta das entrevistas. Sobre isso, Guedes-Pinto (2002, p.123) afirma:

Este recurso auxilia na ativação da memória das pessoas entrevistadas a partir do uso e manipulação de objetos que possam ser portadores de lembranças e recordações antigas. Tal recurso passou a ser utilizado durante os encontros nos quais elas deveriam ser as narradoras de suas histórias [...]

Quando olhavam esses objetos, percebiam que os professores passavam a lembrar mais facilmente de muitas passagens que haviam acontecido em relação à educação municipal na década de oitenta. Faziam diversos comentários dos cursos. Lembravam das escolas em que haviam atuado. Aqueles professores, que não haviam vivenciado essa época, já tinham ouvido comentários e diziam acreditar que o caminho poderia ter sido aquele e que gostariam de ter oportunidade de conhecer melhor o que aconteceu naquele período. Amado (s.d, p.12), em seu texto “O grande mentiroso”, apresenta algumas características da memória que, associada a fatos vivenciados ou não, passam a fazer parte de um contexto:

[...] é sua capacidade de associar vivências individuais e grupais com vivências não experimentadas diretamente pelos indivíduos ou grupos: são as vivências dos outros, das quais nos apropriamos, tornando-as nossas também, por meio de conversas, leituras, filmes, histórias, músicas, pinturas, fotografias... Nossas memórias são formadas de episódios e sensações que vivemos e que os outros viveram [...].

Na narrativa de uma das depoentes, ao ser indagada a respeito das contribuições dos cursos oferecidos pela Rede Municipal de Ensino, ela inicialmente disse não se lembrar dos cursos. Porém, ao mostrar os materiais referentes a eles, ela mencionou em seguida: “\_\_ Esse aqui? Lembra a Celinha, ela trabalhava muito com a gente. Posso olhar?” Ao manusear o material, em um primeiro momento, ela se remeteu a uma pessoa conhecida e

não ao acontecimento em si e, em um segundo momento, na medida em que os foi manipulando, foi se lembrando desses eventos. Nessas situações, ficou ressaltada a importância dessas “muletas da memória” como forma de auxílio ao processo rememorativo.

A entrevista com o Professor Cantuário foi a que mais tive dificuldade em realizar. Este professor foi indicado por uma profissional da Secretaria de Educação, que sugeriu o contato com um professor (homem), só que eles são em minoria na Rede. No exame de qualificação realizado em fevereiro de 2006, a banca também ressaltou a importância da entrevista com um professor. Então, fui em busca deste docente indicado.

Depois de várias tentativas, foi uma grata surpresa nos encontrarmos. Ele é um professor comunicativo e muito receptivo. Marcamos umas três vezes a entrevista, até que um dia foi possível realizá-la na escola em que ele trabalha, o tempo não foi suficiente. O barulho e as intervenções do local atrapalharam muito. Marcamos outro dia no lugar onde ele ministra aulas particulares. Naquela data fiquei perdida no bairro e acabei me atrasando. Quando cheguei, o tempo seria restrito. Marcamos, então, para outro momento e, finalmente, terminamos a entrevista. Acredito que esse caso peculiar revela um pouco dos vários percalços que fazem parte do trabalho de campo.

Sem dúvida, as entrevistas realizadas nas próprias residências foram mais acolhedoras, tranquilas, próximas de objetos, às vezes, necessários à entrevista, criando-se um vínculo maior entre entrevistador e entrevistado.

Para que as entrevistas fluíssem, eu explicava antes o objetivo da pesquisa e apresentava oralmente um roteiro que serviria de orientação para mim. No decorrer das mesmas, procurei ouvir atentamente e só interferi quando realmente mostrava-se necessário, ao não entender algo ou ao perceber que relatar minha vivência pudesse auxiliá-los de alguma forma em suas narrativas.

Visitei algumas Secretarias da Prefeitura Municipal de Uberlândia, quais sejam: Planejamento Urbano, Finanças, Comunicação, Indústria e Comércio, Urbanização. Vale ressaltar que fui muito bem recebida em todas elas. Acredito que isso ocorreu, pois havia enviado documento formal de apresentação e solicitação de liberação para as visitas à Secretaria de Educação (Anexo V).

Além das entrevistas com os professores, foram importantes os contatos com outros profissionais, uma vez que, mesmo informalmente, pude ampliar meus conhecimentos sobre o tema em estudo. Um local também visitado foi o Arquivo Público, onde pesquisei os jornais “Correio do Triângulo” e “Correio de Uberlândia” e fiz um levantamento das reportagens sobre a educação municipal referentes ao período de 1988 a 1995. Por isso, passei a ir lá sistematicamente. Foi um trabalho longo e cansativo, mas tive a chance de compilar o que interessava ao trabalho.

Devido a uma familiaridade maior com a assessora pedagógica da Educação Infantil, ela me concedeu a entrevista em sua residência, local em que ela alegou estar mais tranqüila e voltada só para o trabalho. Já a assessora do Ensino Fundamental organizou um horário em sua agenda e nós realizamos a entrevista na própria Secretaria. Foi muito tumultuado, pois durante a entrevista, ela foi muito solicitada, o que reforça a importância do local em que é realizada a entrevista. A HO chama a atenção de que o ambiente em que é realizada a conversa influencia todo o processo. Infelizmente, não consegui realizá-la em um outro momento.

No CEMEPE, realizei parte da pesquisa que contempla os cursos de formação que aconteceram neste período. Esta parte foi muito difícil, pois não encontrei quase nada como folders, reportagens referentes aos eventos de formação, periódicos, boletins informativos do próprio Centro de Estudos referentes ao período estudado.

Como mencionado antes, assim que fui transcrevendo as entrevistas retornei-as aos professores para que pudessem lê-las. Nenhum deles se opôs ao que foi narrado nem à publicação das mesmas. Quando pedi uma devolutiva das entrevistas, foi interessante observar que pediram para fazer por escrito, pois achavam mais tranqüilo.

Pude constatar que cada depoente reage às transcrições das entrevistas de uma maneira. Uns ficaram surpresos “como falo errado”, “nossa minha voz é horrível”, “com o tempo fiquei com voz de homem”. Riam muito ao ouvir a fita e ao ler a entrevista. Esse momento de retomada mostrou-se rico e gratificante, fortalecendo os laços entre pesquisadora e pesquisados.

Todos agradeceram a oportunidade oferecida, a de parar para ouvir a história de suas vidas. Foi comum observar que, de certa forma, nunca tinham parado para pensar

como chegaram até aquele momento de sua profissão e vida. A professora Santana relata por escrito, ao retornar com a transcrição lida:

“A entrevista concedida à mestrandia Maria Cristina oportunizou uma retrospectiva da minha vida enquanto educadora. Foi uma das poucas oportunidades que tive para me manifestar, de modo informal, sobre a minha formação docente aliada à minha prática pedagógica. Foi uma oportunidade para voltar à infância, no período de alfabetização, reviver conflitos e rever valores, bem como estabelecer um paralelo entre “ser o aprendiz” e “ser o ensinante”.

Todos os docentes entrevistados ressaltaram a importância da formação dos professores e que, com o passar dos anos têm sentido falta dessa formação, alegando estarem carentes de conhecimentos e orientações que norteiem a prática docente. A professora Mesquita, ao narrar sua emoção ao ler e ouvir sua entrevista relatou o quanto à correria do dia-a-dia torna as pessoas individualistas e acomodadas:

“(…) os compromissos do dia- a -dia nos afastam gradativamente dos estudos. Por estar ainda em formação e também por estar em completa inexperiência, eu estudava muito mais que hoje. Depois de dez anos trabalhando na Rede Pública de Ensino, constato uma grande acomodação de minha parte, e também um certo individualismo, uma vez que, os estudos que hoje faço através de livros, artigos e publicações e até mesmo cursos de que participo, são isolados e longe da maior parte do grupo de profissionais com quem trabalho.”

Os professores entrevistados relataram que, neste momento, puderam re-significar sua prática, pois tiveram a oportunidade de parar para refletir sobre o passado e atuar no presente. Pode ser que não os encontre mais, mas acredito que as experiências que vivenciaram estarão guardadas em suas memórias, assim como estarão nas minhas.

## **CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO E HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

“A casa da escola  
inda é a mesma.  
\_Quanta saudade  
quando passo ali”

(CORA CORALINA)

### **3.1 - História recente da educação em Uberlândia**

Na segunda metade da década de 80 do século XX, a cidade de Uberlândia elegeu para a prefeitura um governo denominado participativo e democrático, após décadas de manutenção de uma ala de políticos conservadores ligados ao regime militar e da ditadura que prevaleceram no Brasil até o final da década de setenta.

Segundo o partido do referido governo, devido à retomada da abertura democrática no país, esse governo assumiu-se como diretriz norteadora das ações de descentralização do poder e da participação da comunidade nas decisões do município. Na avaliação de estudos sobre esse governo:

Com o nome de Democracia Participativa, o candidato do Partido Municipalista Democrático Brasileiro - PMDB, assume o governo municipal para administrar o município de Uberlândia no período de 1983 a 1988, procurando oferecer um novo tratamento às questões sociais, ciente de que, no início dos anos 80, contrariamente ao discurso e à imagem de ordem e progresso, historicamente veiculados pelos setores conservadores, 60% da população do município viviam em condições precárias e sem qualquer garantia de emprego e qualidade de vida (LEÃO, 2005, p.69).

Esse novo espaço político priorizou propostas e ações educativas voltadas à formação continuada dos professores e ampliação da rede de ensino, com investimentos na área social que geraram ao mesmo tempo expectativa e desconfiança da própria população.

Estabeleceu-se, no final da década de 70 e início de 80 do século XX, o convênio entre a Prefeitura Municipal de Uberlândia-PMU e a Universidade Federal de Uberlândia-UFU para formação de professores da PMU. Nesse período, docentes do Departamento de Pedagogia da UFU coordenavam as ações de orientação para as práticas pedagógicas na Educação Infantil municipal. A Prefeitura Municipal tinha como responsabilidade neste convênio assumir os espaços físicos onde iriam funcionar as salas de aula, a merenda escolar e a distribuição parcial dos materiais escolares, enquanto que a Universidade Federal de Uberlândia recebia a responsabilidade pela formação pedagógica dos estagiários e o envio parcial dos materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades cotidianas, convênios médicos e odontológicos (FARIA, 1997).

É preciso ressaltar que, semelhante às escolas improvisadas da época do Brasil Colônia, mencionadas por Faria Filho (2000), as escolas municipais em Uberlândia também funcionavam em “casas alugadas, cômodos comerciais, igrejas e sedes de associações, e essa dificuldade da Rede física dificultava muito as ações educacionais propostas pelos professores” (FARIA, 1997, p. 59). Portanto, os docentes reclamavam desses espaços, que eram inadequados à escolarização, mas mesmo assim, procuravam desenvolver seu trabalho junto aos alunos.

O convênio com a UFU extinguiu-se em 1983, deixando de ser do interesse da Secretaria Municipal de Educação a renovação da parceria. Nos anos seguintes, a Secretaria propôs um projeto para assumir toda organização do trabalho pedagógico da rede Municipal. De acordo com a reportagem publicada no jornal Correio de Uberlândia nº 14.826 (15/04/1988, p. 9):



Fonte: Correio de Uberlândia (1988).

[...] a Secretaria Municipal de Educação fundamentou sua política educacional em princípios que norteiam uma prática democrática e transformadora. Em primeiro lugar, a estrutura funcional da secretaria foi reformulada, valorizando a habilitação específica para as funções inerentes aos cargos, estimulando-se o trabalho em equipe e oferecendo oportunidade de capacitação e aprimoramento profissional. A Secretaria de Educação passou a contar com quatro divisões: Pré-escolar, Educação de Jovens e Adultos, Ensino do 1º grau e Apoio ao Educando.

A notícia do jornal apresentada acima mostra algumas das mudanças acontecidas na época. Leão (2005) mostra em seu estudo que, com as reformas realizadas nesse governo, houve um aumento crescente na estrutura escolar do município e, após cinco anos, os uberlandenses depararam-se com uma realidade bem diferente: “O número de turmas de Pré-escolar existentes antes de 1983 era 51 e hoje são 122. De oito turmas que atendiam

120 alunos no curso de alfabetização de jovens e adultos, hoje somam 57 turmas que atendem 800 alunos [...]” (CORREIO, 1988, p.9).

Os profissionais da educação ficaram animados com a recém-conquista de independência pedagógica que, anteriormente, não tinham. Em final dos anos 80 do século XX, foi aprovada a política educacional seguindo uma perspectiva da prática pedagógica democrática e transformadora no município de Uberlândia. Após o término do convênio com a UFU e com a reestruturação da Secretaria de Educação em divisões, passou-se a recrutar professores para atuarem como coordenadores pedagógicos das unidades Pré-escolares. Esses coordenadores organizavam encontros para os estudos de formação em serviço para os professores, tal como vivenciei, como relatado no memorial escrito neste trabalho.

Em anexo, encontra-se a Proposta Curricular Provisória, de 1987. Nesse material fornecido para os professores pela PMU identificamos uma determinada concepção de formação, que busca implantar uma identidade na maneira de se entender o ensino. Além de pretender sistematizar o trabalho educacional e de elaborar uma proposta curricular, o texto é muito incisivo no modo de conduzir sua proposta. Isso pode ser captado ao lermos na página três o seguinte: “de maneira geral podemos distinguir duas linhas educacionais definidas: uma conservadora e outra transformadora”. A partir da redação da Proposta Curricular, qual professor teria opção de se encaixar na linha conservadora? Será que com a “Divisão de Educação Pré-Escolar”, a autora da proposta estava de fato numa perspectiva dialógica para alcançar a linha educacional transformadora?

A partir disso, com ampla participação da comunidade composta de estagiários e/os professores com formação em nível de Magistério do ensino médio (antigo 2º grau), em processo seletivo, a Prefeitura Municipal de Uberlândia inseriu, pela primeira vez no quadro educacional, professores habilitados para atuarem na Pré-escola (em 1990).

A formação dos professores nesse período foi semelhante à dos coordenadores, ocorrendo o mesmo trabalho que aconteceu na Pré-escola. A coordenação dos estudos buscou subsídios teóricos na perspectiva da teoria psicogenética de Jean Piaget. A capacitação e a formação permanentes dos professores foram redimensionadas tanto na perspectiva do espaço pedagógico quanto do aspecto administrativo.

De acordo com Garcia (1995, p.11), estudiosa que também se volta à pesquisa de questões educacionais do município, dentro desses estudos de formação em serviço e dessa nova perspectiva teórica, a proposta era ver o professor como:

[...] provocador, capaz de interagir com os alunos problematizando, socializando e também organizando conhecimentos. O conhecimento assumia, então, um novo papel, passando a ser entendido como um “objeto” que poderia ser construído, questionável, superando, assim, sua mecanização.

Contudo, com a implementação dos grupos de estudos na Rede Municipal, na Pré-escola, na década de 90 do século XX, obteve-se um significativo avanço no que se refere à formação docente e à prática pedagógica, mesmo em outros níveis de ensino. Nesse momento da história da educação no país, chega ao Brasil as pesquisas anunciadas por Emilia Ferreiro e seus colaboradores a respeito da psicogênese da língua escrita. Com os textos da autora publicados em português, iniciou-se, assim, a fundamentação teórica para orientar os estudos coletivos da PMU. Santos (2001, p.171-172), pesquisadora da história da educação das alfabetizadoras no Brasil, explica que

Em 1985, o Brasil foi muito influenciado pela publicação em português da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, realizada no México por Ferreiro e colaboradores argentinos, espanhóis e suíços, que vinham procurando, desde 1974, uma explicação para o processo de aquisição da leitura e da escrita, tendo como referencial a teoria psicogenética de Piaget. Nesse sentido, inúmeros estudos e pesquisas se desenvolveram posteriormente no Brasil [...].

No entanto, a concepção construtivista foi interpretada de diferentes modos por muitos profissionais da área da educação no Brasil, fazendo com que fosse apropriada pelas propostas educacionais dos estados e municípios também de maneira particular por cada um deles, trazendo nuances nas formas de inserção nas redes. Muitos educadores consideravam o construtivismo um “método” em que “tudo se podia” para que a criança construísse seu processo de leitura e escrita. É evidente que os achados teóricos dessas pesquisadoras \_ Ferreiro e Teberosky \_ tiveram uma enorme contribuição e provocaram mudanças significativas na postura do professor em sala de aula. Vale ressaltar que:

A concepção construtivista provocou mudanças significativas na educação brasileira, considerada por muitos/as pesquisadores/as e educadores/as como uma revolução pedagógica quanto ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Mas, também, o construtivismo foi afetado por mal-entendidos, funcionando, por vezes, como uma receita de boas maneiras de ensinar e aprender, imposta aos/às educadores/as, de cima para baixo, como foi o caso da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Esse procedimento foi, no mínimo, inadequado, pois não foi acompanhado de reflexões e/ou estudos acadêmicos que possibilitassem aos/às educadores/as uma formação necessária para seu trabalho nessa perspectiva (ARAÚJO, 2005, p.53).

Segundo Faria (1997), durante o ano de 1989, a administração municipal fez uma análise avaliando alguns aspectos, tais como a Rede física, os materiais pedagógicos, a alimentação fornecida e, também, avaliando os recursos humanos como os profissionais da Pré-escola, procurando perceber o que seria mais urgente para o aperfeiçoamento do atendimento educacional. Dentre as várias prioridades, a de maior relevância foi a melhoria da Rede física.

De acordo com os dados selecionados pela Secretaria Municipal de Educação, foram traçadas as metas para os quatro anos seguintes. Em 1990 foi feito um concurso para ingresso de professores na Rede da Pré-escola e séries iniciais. Assim uma das ações foi a efetivação do quadro docente. O atendimento iniciou-se em 1991 com a criação do Módulo de Educação Infantil para atender à necessidade das mães que precisavam trabalhar. As crianças de 0 a 6 anos de idade permaneciam por tempo integral nesses módulos (FARIA, 1997). O município de Uberlândia procurava fazer valer a Constituição de 1988 e atender às necessidades sociais da modernidade, em que as mulheres mães necessitavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos.

Com a Constituição de 1988, ficou estabelecida para os municípios a responsabilidade prioritária com o Ensino Fundamental e a Pré-escola. O município de Uberlândia assumiu as Pré-escolas da cidade e séries iniciais, tirando das escolas estaduais esta responsabilidade; com isso, o Estado ficou responsável em sua maioria pelo Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e o Ensino Médio.

O município, por sua vez, que trabalhava até então com escolas que funcionavam em casas alugadas, com professores contratados e, por vezes, sem formação concluída,

depara-se com o desafio de reverter esse quadro, que passou a ser de sua responsabilidade e competência.

### **3.2 – O município de Uberlândia**

Uberlândia é uma cidade cuja estimativa populacional é de 552.649 habitantes<sup>10</sup>. Localizada na região nordeste do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, ocupa destaque

estadual e até nacional, devido ao seu desenvolvimento econômico e industrial. Conforme Machado (1991), é possível situar Uberlândia entre as oitenta e uma cidades brasileiras que conheceu um acelerado crescimento econômico. Uberlândia acompanhou o ritmo de transformações urbanísticas ocorridas no Brasil nas décadas de 50 a 80 do século XX.

É importante ressaltar que o processo de crescimento da cidade e o lugar privilegiado que Uberlândia ocupa hoje, estão relacionados a um projeto maior que envolvia as elites locais e o governo federal em meados do século XX. Por um lado, nesse período, havia por parte do governo federal um interesse em desenvolver a Região do Triângulo Mineiro. Por outro lado, as elites uberlandenses já aspiravam ao desejo do “progresso”, entendido pelas mesmas como o desenvolvimento industrial, tecnológico e comercial.

A construção de Brasília, segundo Oliveira (2002, p.24), beneficiou a cidade ao inserir Uberlândia “[...] geograficamente entre o planalto central e o centro industrial do país – São Paulo e Rio de Janeiro [...] Este aspecto fortaleceria ainda mais a postura da cidade enquanto entreposto comercial”. Machado (1991, p. 40) salienta também que:

Para compreendermos o papel de destaque assumido pelo município no cenário nacional, é necessário apontarmos a construção de Brasília que, na segunda metade de 1950, fará da região de Uberlândia “ponto obrigatório de entrecruzamento do sul, norte e nordeste com o Centro-Oeste do país”. Nesta perspectiva, investimentos federais passam a ser canalizados para Uberlândia como forma de viabilização da integração nacional, contida no projeto desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek.

---

<sup>10</sup> Fonte IBGE: População urbana e rural estimada em 2003.

De fato, a posição geográfica que Uberlândia assumiu com a construção de Brasília contribuiu para o desenvolvimento comercial e industrial. Entretanto, outras ações foram significativas no processo de expansão da cidade, as quais merecem ser aqui mencionadas. Para concretizar o projeto de cidade “moderna e progressista”, a elite política traçou várias estratégias materiais e ideológicas que marcaram o processo de desenvolvimento de Uberlândia.

Desde meados do século XX, intensificando-se após a década de 1970, houve um esforço político para atrair, não somente indústrias, mas também mão-de-obra qualificada para atender às necessidades da produção. Um dos elementos utilizados pela elite política para atrair capital industrial e trabalhadores foram as propagandas televisivas e impressas. A pesquisa de Moreira (1991) revela que os meios de comunicação foram o principal instrumento utilizado pela elite para divulgar uma imagem de cidade com “vocação inata para o progresso”.

Para Moreira (1991, p. 67), isto pode ser observado na

[...] reportagem de capa da revista Veja, em 1987, que repassando uma visão completamente desvirtuada da realidade, coloca Uberlândia como uma espécie de paraíso urbano, sem crise, sem desemprego, sem mendigos, com indicadores de vida superiores ao restante do país, conservadora em rela o   moral e aos costumes, enfim, uma cidade que oferece condi oes quase ideais para inversões de novos capitais.

Da mesma forma, a exibic o de uma matéria em 1990, no Fantástico, programa da Rede Globo, enaltecia Uberlândia, referindo-se a esta como “a cidade das mil e uma luzes”. Estas propagandas atraíram para a cidade, principalmente os migrantes, como destaca a cita o abaixo

Assim   que “integrantes de uma família de 16 pessoas que instalou no São Jorge [...] disseram que vieram de Fortaleza para Uberlândia, após assistirem no “Fantástico” a matéria das mil e uma luzes” – referência   ilumina o natalina implantada pela prefeitura na área central da cidade em 1989, e cuja matéria exibida no referido programa foi paga com recursos municipais.<sup>11</sup>

---

11 ibid

Além das propagandas, os administradores do poder municipal empreendiam propostas de isenção fiscal, oferecimento de espaço físico para a instalação de indústrias visando à ampliação dos setores industriais. Isso pode ser notado no fragmento do texto de um dos principais jornais da cidade “[...] a prefeitura doou a Johnson e Johnson 20% da área de 125 mil metros quadrados que a empresa adquiriu no Distrito Industrial, além de assegurar completa isenção, por 10 anos, dos tributos municipais, à exceção das tarifas de água e esgoto”<sup>12</sup>.

A federalização da Universidade de Uberlândia<sup>13</sup>, tornando-a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), também contribuiu para reafirmar uma imagem da cidade voltada para o progresso. Gomes, Warpechowski e Neto (2003, p.21-22) ressaltam que:

O projeto de criação da UnU (Universidade de Uberlândia) foi pensado desde o início para alcançar a federalização [...], utilizando-a como um “cartão de visitas”, elevando o “status” e o poder de atração da cidade, caracterizando-a como uma cidade universitária e conseguindo, ao mesmo tempo, a injeção de volumosas verbas federais na economia local.

Percebe-se, assim, que o desenvolvimento peculiar de Uberlândia foi estrategicamente planejado por uma elite que aspirava ao desejo de transformá-la em uma cidade reconhecida nacionalmente como uma “urbe espetacular”, que acompanhou o desenvolvimento científico-tecnológico do século XX.

---

12 Manchete apresentada em 24 de julho de 1990, no Correio de Uberlândia: “Johnson e Johnson investirá US\$30 milhões em Uberlândia”.

13 A Universidade Federal de Uberlândia foi federalizada em 24 de maio de 1978 pela lei 6532.

### 3.3 - Histórico da educação brasileira laica<sup>14</sup>

Neta parte da pesquisa, farei uma breve retrospectiva da história da política educacional brasileira e, a partir dela, situar a política de formação de professores.

Segundo Faria Filho & Vidal (2000), a História da Educação brasileira iniciou-se no período Brasil Colônia. Os autores apresentam três modelos de escolas daquela época. Em síntese, as escolas de improviso, as escolas da Rede de escolarização doméstica e as escolas criadas pelos pais.

As escolas de improviso funcionavam em igrejas, sacristias, dependências da Câmara Municipal, nas casas de família ou na própria residência dos mestres. Quando aconteciam na residência de seus mestres, estes recebiam uma ajuda de custo para ajudarem no aluguel do imóvel. O tempo de aula dos alunos não era o tempo de quatro horas que hoje temos. Ele era dividido em duas seções: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas.

Em relação à Rede de escolarização doméstica, às vezes chamadas de escolas particulares, outras vezes domésticas, funcionavam em locais organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar, o pagamento do professor era de responsabilidade do chefe de família que contratava o professor, em geral, um fazendeiro. Segundo os autores, estas escolas superavam em número aquelas com vínculo direto com o Estado.

O terceiro modelo criado por iniciativa dos pais, apesar de parecido com o primeiro, tinha como diferença o não vínculo do professor com o Estado.

Fora esses, havia também os colégios masculinos e femininos. É importante destacar que era proibida a frequência de crianças negras, embora algumas tinham contato

---

<sup>14</sup> A retomada histórica que faço neste capítulo se refere ao ensino laico. Não tenho como objetivo nesta retrospectiva problematizar a educação jesuítica ou os colégios jesuítas que marcaram a fase do Brasil Colônia. Conforme salienta Ribeiro (1986, p.24), “a organização escolar no Brasil Colônia está estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses.” E essa política estava relacionada ao poder da igreja católica. As missões jesuíticas vindas junto com os colonizadores se encarregaram de cristianizar os índios e construir os grandes colégios internos. Na retomada que faço da história da educação brasileira por meio dos estudos de Faria Filho, volto-me ao ensino que não era realizado pela Igreja.

com as letras e foram instruídas no interior de modelos escolares. Todas as escolas não tinham espaço próprio, funcionavam em diversos locais, conforme mencionado anteriormente.

A partir da segunda década do século XIX, houve a preocupação em expandir a educação e a necessidade de organizar um espaço adequado para abrigar a escola pública primária em algumas cidades da Colônia. Alguns intelectuais e políticos da época começaram a exigir um método de ensino único e começaram a divulgar o método mútuo<sup>15</sup> de ensino, até então utilizado na Europa. Tal método, acreditavam eles, conseguiria atingir um número maior de alunos. As escolas brasileiras, como estavam organizadas individualmente, impediam que a instrução pudesse ser generalizada, massificada.

Com o método mútuo, um professor poderia dar aulas até para mil alunos e contaria com a ajuda de alunos-monitores, à espera da construção de novos espaços escolares. Estes espaços escolares deveriam “[...] levar em conta não apenas a quantidade de alunos, mas também a mobilidade das turmas dentro da classe, a necessidade de pendurar ‘cartazes’ e outras peças na parede, dentre outras inovações propostas” (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p.22).

A propaganda em torno desse método foi muito grande nas primeiras décadas do século XIX, até que D. Pedro I determinou sua adoção nas escolas públicas de primeiras letras do Império.

Com esse avanço, chegam à modernidade as famílias que precisavam trabalhar e, conseqüentemente, o tempo e o espaço das crianças que tinham acesso às escolas deveriam ser organizados de acordo com o tempo social. Daí, então, a preocupação com a organização do espaço escolar. Faria Filho et al (2002/2003, s/p) comentam que

Ao se constituir e construir a especificidade da forma escolar, com seus tempos, sujeitos e modos de organização, transmissão de conhecimentos, na produção de um modo de socialização específico da escola, a organização é pensada de forma detalhada, sendo considerada primordial para que a eficácia do método adotado fosse garantida.

---

15 Está fora do escopo deste trabalho discutir os métodos de ensino ou fazer uma retomada exaustiva de todos.

O professor deveria dominar esse espaço escolar, assim também como o conjunto de habilidades que deveria ter para operar no sistema de ensino das primeiras letras. Vê-se que a preocupação com a formação de professores surgiu há muitos anos, estando marcada desde a década de 20 do século XIX, como podemos confirmar no texto de Faria Filho et al (2002/2003, s/p):

A formação dos professores não mais será pensada a partir da década de 20 do século XIX, até as primeiras décadas do século XX, sem que se discuta a questão dos métodos de ensino. A legitimidade da formação do professor será conferida através do domínio que este possuía em relação aos tempos e espaços escolares. As discussões sobre os métodos de ensino, que enfocavam a questão da organização da classe, do espaço e o papel do professor como agente e organizador da instrução, vai ao mesmo tempo produzir a necessidade da formação do professor para o sistema de ensino que se pretendia organizar.

Faria Filho et al (2002/2003) explicam que, em Minas Gerais, na primeira metade do século XIX, já aconteciam debates sobre a organização da instrução pública e formação de professores. Através de discursos, como o jornalístico, já havia a preocupação sobre o perfil do professor e quais deveriam ser os seus saberes para atuarem neste modelo de ensino.

A Escola Normal de Ouro Preto de Minas Gerais foi uma entidade portadora de um sentido especial para a profissão docente. Ela aparece nas décadas de 30 e 40 do século XIX, através do estabelecimento da Lei nº. 13, de 1835. Existia uma preocupação entre os governantes mineiros quanto à formação dos professores que iriam atuar com a instrução da população, pois eles os consideravam incapazes para desempenhar tal função.

A necessidade de formação de professores impõe-se ao mesmo tempo em que a preocupação com a instrução pública era premente. Segundo ainda Faria Filho et al (2002/2003, s/p):

A experiência que o mestre tinha em ensinar não mais é considerada como suficiente para o exercício do magistério. Nesse processo foi se produzindo a necessidade de uma outra formação e da necessidade da Escola Normal. Na medida em que a Escola Normal é criada, ela vai se produzindo como fundamental.

A Escola Normal não era só um local de formação dos futuros professores, mas também uma entidade que carregava um valor simbólico específico para aquela formação profissional. Os professores interessados em assumir uma cadeira de primeiras letras na província mineira realizavam uma avaliação oral e escrita na qual eram verificados seus conhecimentos sobre o sistema de ensino mútuo. Esse exame aconteceu em meados da década de 30 do século XIX.

O Método mútuo<sup>16</sup> propunha-se a demonstrar os elementos centrais a partir dos quais a proposta se organizava, apresentando as idéias relativas à sala de aula, aos materiais necessários, à divisão das classes, ao papel dos decuriões, ao tempo, dentre outros aspectos. Esse método contrapunha-se ao método individual adotado no Brasil naquela época.

Segundo Faria Filho (2003, p.142):

Com o decorrer do tempo, vai-se estabelecendo que o método simultâneo<sup>17</sup> era o que melhor atendia às especificidades da instrução escolar, permitindo a organização de classes mais homogêneas, a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente, a otimização do tempo escolar, a organização dos conteúdos em diversos níveis, dentre outros elementos.

Faria Filho et al (2002/2003) explicam que, em 1846, com a Lei nº.311, de 08 de abril, foi adotado o método simultâneo para o ensino de primeiras letras. Os professores que atuavam no magistério e aqueles que queriam concorrer a uma vaga, para serem admitidos no exame deveriam freqüentar a Escola Normal por um período de dois meses.

O exame constava de uma dissertação sobre métodos de ensino que eram seguidos na província mineira até essa época e sobre o que era ensinado na Escola Normal, além da produção de um texto em língua portuguesa e a resolução de um problema de aritmética.

---

16 Segundo Vidal e Faria Filho (2000), no ensino mútuo, o professor com a ajuda de alunos mais adiantados atende até mil alunos em uma única sala.

O método simultâneo<sup>18</sup> era o que se tornou realmente possível com a produção de materiais didático-pedagógicos, que faziam com que o professor conseguisse que diversos grupos ficassem ocupados ao mesmo tempo. No Brasil, a construção dos espaços próprios escolares, condição esta para o pleno estabelecimento do método, só ocorreu na última década do século XIX.

Segundo Faria filho (2003), com os estudos do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi, os métodos tomam novos rumos. O que antes era voltado para organização da classe, o papel do professor como organizador e agente da instrução, volta-se agora para os processos de aprendizagem dos alunos. A escola, nesse momento, deveria observar o ritmo de aprendizagem dos alunos. O professor só seria um bom ensinante se levasse em conta o processo de aprendizagem do aluno. Nasce assim o chamado método intuitivo que perdurou na escola primária no Brasil até a década de 30 do século XX.

A construção de um espaço próprio para as escolas começou a ser preocupação também dos médicos higienistas, pois com o avanço da medicina, eles chegaram à conclusão de que os alunos estavam estudando em péssimas instalações escolares, sem condições de higiene e com a falta de espaço adequado. Tudo isso era considerado prejudicial à aprendizagem da criança, sem contar que a falta de espaços para as escolas era vista como um problema administrativo. A distância que os alunos percorriam, o trabalho dos professores não tinha como ser fiscalizado e, além disso, parte significativa do dinheiro era consumida pagando aluguel (FARIA FILHO, 2003).

O Brasil teve então que esperar até a última década do século XIX para ver as construções públicas dos grupos escolares, onde ocorreria a instrução primária. Os grupos escolares, concebidos e construídos como templos do saber, contemplavam os projetos político-educativos e circulavam em definitivo o modelo de educação do século XIX: o das escolas seriadas.

De acordo com Faria Filho (2003, p.147), a cultura escolar tendo como eixo articulador os grupos escolares, atravessou o século XX “[...] constituindo-se referência

---

18 Método simultâneo era o melhor que atendia às especificidades dos alunos que estavam organizados em turmas homogêneas, ou seja, o professor ensina o conteúdo a vários alunos de uma vez e em um só tempo.

básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos”. Em termos curriculares, nas décadas de 50 a 70 do século XX, a educação no Brasil foi “[...] muito influenciada pela psicologia comportamentalista, como principal fonte referencial de análise a nortear a formação do educador” (LEÃO, 2005, p.50).

Segundo Ribeiro (1986), na década de 60 do século XX, (até o regime militar) os movimentos populares se fortalecem na área de educação, o movimento de educação de base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e os movimentos da cultura popular são influenciados pelo método Paulo Freire, que se fortalecia e se expandia pelo Brasil. Ao contrário do enfoque comportamentalista, a proposta de Freire partia primeiro do universo vocabular conhecido dos alunos, trabalhando-se com as palavras geradoras e os temas geradores, ligados à vida concreta dos aprendizes (BRANDÃO, 1984).

Nessa época, já havia a escassez de recursos para a educação e, durante a década de 70 do século XX, período da ditadura militar, segundo Freitag (1986), a Rede particular de ensino se expande nos setores do ensino de 1º e 2º graus. Junto a isso, o ensino profissionalizante se fortalece como opção às camadas populares que não conseguiam alcançar a universidade. Romanelli (1988) destaca também a valorização dos cursos tecnológicos em detrimento das humanidades. Em relação ao ensino superior houve o acordo MEC-USAID<sup>19</sup>.

Sob o enfoque comportamentalista da educação, a formação de professores sofre influência das ciências sociais, com ênfase no enfoque funcionalista. Justamente nesse período é que se fortalece no Brasil o tecnicismo no ensino, marcado também (além da influência do comportamentalismo) pelo taylorismo<sup>20</sup>. Vale destacar que, na década de 70 e

---

19 Sobre o relacionamento dos Estados Unidos com o Brasil na época da ditadura militar e sobre os acordos MEC-USAID que ocorreram nos anos 70 (ver Freitag (1986) e Romanelli (1988).)

20 O taylorismo caracterizou-se por ser uma forma específica de organização do trabalho nas fábricas. Organização esta formulada por Frederik Winslow Taylor em seu livro “Princípios da Administração Científica” (1985). O trabalho, conforme Taylor (1985) defendia, deveria ser sistematicamente feito através de determinadas seqüências repetitivas que deveriam tornar o trabalhador mais produtivo naquilo que desempenhava. Essa maneira de organizar o trabalho teve reflexos nos métodos de ensino.

início da década de 80 do século XX, houve muitas discussões acerca dos referenciais de formação de professores, conforme mostra o estudo de Leão (2005).

### **3.4. História da educação em Uberlândia.**

Diversos caminhos podem ser seguidos para historiar a educação municipal na cidade de Uberlândia. Neste trabalho, baseei-me em diversas fontes: os artigos de jornais<sup>21</sup> do município, o Banco de Dados Integrados de Uberlândia – BDI, o trabalho de Leão (2005) e outros trabalhos já citados como: Faria (1997), Macêdo (2003) e Garcia (1995).

O cenário educacional em que os alfabetizadores atuam na cidade de Uberlândia é composto por escolas da Rede privada, municipal, estadual e federal.

A cidade conta hoje com a Universidade Federal de Uberlândia que oferece 36 cursos de graduação, 21 cursos de pós-graduação *strictu sensu*, e a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU (Ensino Fundamental), que foi construída como escola modelo, e teve como objetivo inicial atender aos filhos dos funcionários da instituição da Universidade Federal de Uberlândia. Nessa escola, somente a partir de 1988 a admissão dos alunos passa a ser por sorteio público aberto a toda comunidade.

A cidade conta, ainda, com creches municipais que funcionam em diferentes bairros da cidade. No ano de 1995<sup>22</sup>, a Rede Municipal de Uberlândia possuía 33.718 alunos, sendo 28.919 da zona urbana e 4.799 da zona rural. Existiam 2.087 professores que atuavam no Ensino Fundamental, como mostra a tabela abaixo:

---

21 Conforme mencionado no capítulo II, pesquisas nos arquivos visitados a jornais “Correio do Triângulo” e “Correio de Uberlândia”

22 Dados obtidos pelo Banco de Dados Integrados de Uberlândia BDI, v.2, 1996.

#### 2.2.2.2 Quadro Geral Municipal (Rural + Urbano)

Ano	Escolas	Pré	Ensino Fundamental	Suplência <sup>1</sup>	Ensino Médio	Supletivo	Total	Professores <sup>2</sup>
1.991	38	5.927	4.984	1.280	-	-	12.191	570
1.992	37	5.691	13.209	1.450	-	-	20.350	1.059
1.993	39	6.934	19.727	790	147	-	27.598	1.534
1.994	47	7.391	19.042	1.373	222	2.658	30.686	1.738
1.995	50	7.537	24.736	969	350	126	33.718	2.087

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Notas: <sup>1</sup> Até 1.992 era ensino de Jovens e Adultos

<sup>2</sup> Um mesmo professor pode lecionar em mais de um turno e/ou nível de ensino.

Os dados apresentados acima foram obtidos na Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento Urbano, onde se localiza o BDI, pois, de acordo com a entrevista cedida pela inspetora municipal Barbosa<sup>23</sup>, a SME, até o ano de 1996, não possuía um arquivo de dados:

“(…) antes de 1996, não havia um arquivo desses dados, o senso era levantado nas escolas e enviado para a Superintendência sem nenhum arquivo aqui. Só em 1997 nós, da inspetoria escolar, começamos a arquivar e contabilizar esses dados para divulgação, junto aos órgãos competentes, você pode buscar estas informações junto à Secretaria do Planejamento também, que divulga esses dados” (BARBOSA, p. 1).

No ano de 2005<sup>24</sup>, período em que realizei a entrevista, a Rede Municipal de ensino contava com 48.093 alunos pertencentes à zona urbana e 4.752 estudantes, à zona rural, perfazendo um total de 52.845; havia um total de 3.289 professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal .

O setor educacional<sup>25</sup> municipal, conta, hoje, com noventa e três escolas municipais, assim distribuídas: vinte e nove Unidades de Desenvolvimento Infantil (UDIs) - 0 a 6 anos); sete Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) - 0 a 6 anos; 10 Escolas

23 No capítulo IV, explico a escolha da identificação dos sujeitos da pesquisa.

24 Fonte Banco de Dados Integrados de Uberlândia - BDI, v.1, 2003.

25 Dados obtidos através da Inspetora municipal Barbosa, em entrevista realizada no dia 09/03/ 05.

Municipais de Alfabetização (EMAs); e quarenta e sete Escolas Municipais de Alfabetização, sendo distribuídas trinta e quatro na zona urbana e treze na zona rural.

Segundo Faria (1997), o processo de organização educacional de Uberlândia, a partir de sua criação, ocorreu de forma lenta, gradualmente. Em sua pesquisa, a autora explica que recuperou parte dessa história através de relatos orais. Faria entrevistou profissionais da educação com o objetivo de conhecer o ponto de vista desses docentes sobre a educação e as causas do baixo rendimento dos alunos e procurou focar o período de 1987 a 1993, conforme mencionado:

A organização educacional do município, a partir do seu surgimento, ocorreu de forma lenta e gradual. Primeiro fundou-se uma seção que era responsável pela coordenação específica do ensino rural. Subseqüentemente, ocorreu a organização do Departamento de Educação e Cultura, que se responsabilizou pelas atividades culturais da cidade e pela educação rural e urbana (FARIA, 1997, p. 25).

Ainda, conforme Faria (1997), houve um aumento do número de escolas municipais entre os anos de 1983 a 1987. Nessa época, foi adotada uma visão considerada progressista de educação, cuja meta do processo ensino-aprendizagem era a perspectiva construtivista. Nesse sentido, segundo Faria (1997, p. 62), “[...] organizou-se um plano de capacitação, com o intuito de preparar profissionais para atuarem no ensino Pré-escolar”.

No ano de 1987 foi pensado pelo grupo de coordenadoras da Pré-escola uma Proposta Curricular Provisória (em anexo I), que orientou o trabalho pedagógico da época. Esta Proposta tinha alguns objetivos a serem alcançados como: linguagem única entre os diversos elementos da equipe, atendimento de qualidade oferecido à criança e organização da experiência adquirida até o momento atingido.

É importante lembrar que antes da Constituição de 1988, segundo Leão (2005, p.74),

[...] os Estados e Municípios que não aplicassem o mínimo constitucionalmente exigidos na esfera da educação, seriam proibidos de receber [...] os repasses financeiros, a títulos de subvenção e auxílios. [...] a falta de comprovação de aplicação no ensino [...] a lei.

Para a efetiva consolidação da proposta de melhoria do ensino e conseqüente aplicação da verba na capacitação dos docentes, a equipe pedagógica que coordenava o trabalho da Rede Municipal de Ensino instaura programas de estudo para os professores.

Esses cursos realizados até o ano de 1991, em sua grande maioria, eram oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a coordenação de Divisão de Pré-escola. Aconteciam no decorrer do ano letivo dentro do horário de aula dos professores. No calendário, já constavam os dias de estudo em que não haveria alunos na escola.

A partir do início da década de 90, a prefeitura inaugura um órgão denominado Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), que passa a ser responsável pela organização e formação dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. A partir de sua criação, os profissionais passaram a ter um espaço que permitiria a capacitação desses docentes.

Conforme relata Garcia (1995), em sua pesquisa sobre o ensino de matemática no município de Uberlândia, as mudanças na Secretaria Municipal de Educação aconteceram no final da década de 1980 e início de 1990:

Em 1989, em função das eleições, mudou-se a administração e, em conseqüência, a equipe da Pré-escola foi desestruturada: alguns saíram, outros assumiram outras funções, houve uma tentativa de articulação no sentido de dar continuidade aos estudos, mas outros interesses, tanto políticos como profissionais, acabaram dispersando o grupo. [...] Esse estudo é retomado em 1991 pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), órgão da Secretaria Municipal de Educação, através das oficinas de alfabetização (GARCIA, 1995, p. 14).

Com a proposta da Secretaria Municipal de Educação instituindo o CEMEPE, a PMU era reconhecida (ou procurava afirmar e garantir esse reconhecimento através de propaganda em seus meios da imprensa institucional) por esse trabalho, na época considerado de “vanguarda” para a formação em serviço, como nos mostra a reportagem publicada na revista “Educação e Dignidade” de 1992, publicada pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

# UBERLÂNDIA NA VANGUARDA DO ENSINO



A promoção do Congresso dos Educadores de Minas comprova a seriedade da política educacional do município e coloca Uberlândia numa posição de vanguarda no ensino.

A seriedade da proposta educacional da rede municipal de ensino, em Uberlândia, praticamente se consolida com a realização do Congresso dos Educadores de Minas, que acontecerá de 7 a 10 de julho deste ano, no Uberlândia Clube.

Trata-se de um Congresso que reunirá os mais expressivos nomes da educação brasileira, como o professor Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão, Ana Maria Saul, Lino de Macedo, Ester Buffa e Wanderly Ferreira da Costa.

O tema central do encontro será a "Escola", com a proposta de se criar um espaço para discussão das questões fundamentais que envolvem o ensino. Temas como: A Autonomia da Escola, O Compromisso Político do Professor, A Postura Pedagógica do Professor, Avaliação Qualitativa, O Livro Didático, O Aluno Cidadão e a Construção do Conhecimento serão debatidos durante os quatro dias do Congresso. Quatro dias em que Uberlândia será a autêntica capital da educação do Estado de Minas Gerais.

Além de assumir de vez a sua importância no contexto educacional do Estado, a Secretaria Municipal de Educação pretende discutir a prática pedagógica que está sendo desenvolvida pelos educadores, pelas escolas, pelos departamentos de ensino, pelas secretarias municipais, delegacias de ensino e universidade.

Ao idealizar o Congresso, a administração Virgílio Galassi, através do secretário municipal de Educação,

Segundo, ainda, Leão (2005, p.84):

Na gestão municipal 1983-1988, vários educadores e educadoras tiveram oportunidade de conviver no interior de grupos que, de acordo com uma diretriz estabelecida pela SME/UDI, começaram a se organizar, buscando uma matriz teórica para fundamentar as suas práticas docentes.

No entanto, essa formação em serviço deixou de ser desfrutada por vários professores a partir do momento em que ela parou de ser oferecida basicamente pela SME e implantada pelo CEMEPE. Isto porque, antes, era oferecida dentro do horário de trabalho do professor e realizada nas próprias escolas com as coordenadoras pedagógicas ou em momentos coletivos em que a Rede de ensino oferecia congressos, oficinas, seminários. Isso facilitava a participação dos docentes.

Os professores em exercício, hoje, deparam-se com uma realidade um pouco distante da legislação aprovada, em relação aos direitos e deveres como o de se atualizar constantemente. A Nova LDB (Lei nº 9.394/96), capítulo 2, em seu artigo 3º, com base no princípio VII, explica: valorizar o profissional não é só propiciar a ele a formação acadêmica, ou seja, o título em sua área específica, mas é também oferecer a ele condições de estudos constantes, trocas de experiências, um bom salário para que ele possa investir em livros, estudos, eventos da área educacional e ter tempo para realizar leituras, pesquisas para seu melhor desempenho em sala de aula.

Nesse aspecto, muitas vezes, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia atualmente não tem favorecido condições para que essa situação de estudos constantes em serviço aconteça de fato, porque nem sempre é possível liberar o profissional para participação mais efetiva.

Sobre as diversas dificuldades para que os professores consigam realizar essa formação contínua, Leta et al (2003, p. 92) afirmam:

As adversidades enfrentadas pelo professor em seu cotidiano são concretas. O discurso proclamado difere do vivido. Os baixos salários, que o obrigam a trabalhar em diferentes lugares em condições precárias, privam-no de buscar um maior aprofundamento imprescindível para a reflexão e a compreensão de sua prática.

Retomando, então, a situação da Secretaria de Educação de Uberlândia, é possível observar, na história recente da educação formal, que houve um investimento na formação de seus profissionais, conforme nos indica Faria (1997), principalmente nos anos finais da década de 1980 e início de 1990. Por outro lado, conforme já mencionado, Garcia (1995) aponta uma reestruturação ocorrida, principalmente na organização do CEMEPE, que passou a ser o órgão responsável pelos cursos de formação. No início dos anos 1990, a autora mostra que houve tentativa de re-organização dos cursos com as oficinas de alfabetização dentro do CEMEPE.

Assim, essas pesquisas parecem reforçar o fato de que houve investimento na formação em serviço por parte da Prefeitura, através de sua Secretaria de Educação na década de 80 e que, depois de um tempo decorrido, em função de ser transferida ao CEMEPE em 1991 essa tarefa da formação, houve uma dispersão dessa meta, que, anteriormente, era mais alcançada em função da frequência maior dos professores por ser realizada nos locais de trabalho dentro da carga horária do docente.

Creio que seja importante recuperar e registrar a história desse período, tendo em conta o ponto de vista daqueles que vivenciaram essa experiência, isto é, os professores. Desse modo, retoma-se o objetivo, desta pesquisa que pretende recuperar esse período de formação continuada a partir da ótica daqueles que o constituem, e procurar compreender os sentidos que foram atribuídos por eles a essa formação.

### **3.5 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação**

A LDB nº 9.394 aprovada em 1996 apresentou princípios norteadores que, de certa forma, organizaram o sistema educacional brasileiro, no final do século XX. É importante ressaltar que, desde sua aprovação, diversos eventos têm ocorrido em que os educadores de todos os níveis de ensino têm se proposto a discutir a formação de profissionais da educação.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 241) assumiram uma reivindicação para que o ordenamento legal de todo o conteúdo do título VI da nova LDB fosse efetivado. Para eles, não bastavam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação etc.. Fazia-se necessária e urgente a “[...] definição explícita de uma estrutura

organizacional para um sistema nacional de formação de professores da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo”.

Gatti (2000), em seu estudo a respeito da formação de professores e sobre a carreira docente, apresenta também algumas questões quanto ao salário, à auto-estima e ao valor social dos professores. A autora faz um diagnóstico sobre a prática docente, analisa e reflete sobre a qualidade e a formação de professores. Nesse estudo, a autora discute também o Título VI da nova LDB nº 9.394/96 que trata dos profissionais da educação. A autora destaca algumas questões substanciais, quais sejam:

Lê-se aí que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos “a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, e, mediante o “aproveitamento da formação e das experiências anteriores, em instituições de ensino e outra atividade”, bem como propugna a “formação preferencial em nível superior (GATTI, 2000, p.12).

Para a atuação da função docente nos diversos níveis, foi fixada pela LDB uma meta de dez anos para que todos os profissionais atuantes ou que iriam ser admitidos fossem habilitados em nível superior para cumprir tal função.

[...] todos os docentes para qualquer nível de ensino devem ter formação superior, em suas disposições transitórias, prevê, com a instituição da Década da Educação, um prazo de dez anos para que somente sejam admitidos professores habilitados em nível superior para o exercício da docência em qualquer nível. [...] (op. cit. p. 12).

Em função dessas afirmativas postas pela LDB, Gatti (2000) acredita que os gestores da educação devem dar uma atenção especial para este momento de implantação desta proposta, aos educadores cabe se organizar, formar opinião e estar sempre atentos e participativos nessas discussões.

Libâneo e Pimenta (1999) ressaltam que, de acordo com o artigo 62 da LDB, os cursos de formação de docentes para o Ensino Fundamental e Educação Infantil aconteceriam mediante cursos superiores, com a possibilidade de serem oferecidos nos Institutos Superiores de Educação, mas não necessariamente universitários. Os autores procuram fazer um balanço dos avanços em relação às antigas reivindicações garantidas

com a nova LDB e os recursos que, ao mesmo tempo, relativizam esses avanços e conquistas:

A LDB nº 9.394/96, em seu art. 62, estabelece como regra que a formação dos docentes para a educação fundamental e para a educação infantil far-se-á em nível superior. A elevação da formação docente em nível superior, reivindicação antiga dos educadores em nosso país e já consolidada em grande parte dos países desenvolvidos, fica assim contemplada. No mesmo art. 62, no entanto, admite-se como formação mínima para as séries iniciais e para a educação infantil, "a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". Nesse caso, em nada superaria a situação historicamente vivida em relação à habilitação específica do magistério. Por outro lado, as disposições transitórias da referida lei (Título IX, art. 87, parágrafo 4º) determinam que, até o final da Década da Educação (2007), "somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Incorpora-se, dessa forma, avanço mundialmente consolidado de formação docente em nível superior. A LDB institui, também, a possibilidade de que a formação dos professores para todos os níveis de escolaridade ocorra nos Institutos Superiores de Educação, não necessariamente universitários. A partir de então, aceleram-se algumas alterações no cenário da formação de professores, o que aponta para a urgência de um posicionamento quanto à formação dos professores como profissionais da educação. As inovações curriculares – interdisciplinaridade, sala-ambiente, ciclos de aprendizagem e outras – requerem dos professores novas exigências de atuação profissional e em consequência, novos saberes pedagógicos, que nem sempre tiveram lugar em sua formação (LIBANÊO & PIMENTA, 1999, p. 259).

Importa destacar que, ao mesmo tempo que os autores reconhecem os avanços da LDB em relação à importância da formação específica em nível superior para a docência, dão indicações das limitações. Por exemplo, ao exporem que nada muda como exigência mínima de formação para atuação na educação infantil na atualidade, ficando essa exigência para um futuro próximo.

Seguindo este pensamento, Melo (1999) faz uma análise a respeito formação de professores da educação básica sobre dois eventos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Conferência Mundial de Educação para Todos e também avalia o artigo 62 da LDB:

[...] em grau de paridade, que a formação do docente far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de formação, sem qualquer prioridade para as licenciaturas que, historicamente, se diferenciam dos demais cursos de graduação, exatamente pela especificidade da formação para docência. (p.51)

Sobre o cumprimento da LDB nº 9.394/96, em relação aos cursos superiores para os professores, através de entrevista cedida no dia 23 de junho de 2006, uma funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia explica que foram conseguidas para o ano de 2006 bolsas de estudos para cinquenta docentes e que as vagas não foram totalmente aproveitadas, pois houve desistências por parte de alguns deles. Segundo a servidora:

“<sup>26</sup>Esse ano nós conseguimos bolsa de estudos para cinquenta professores. Você acredita que nós não conseguimos preencher as vagas? E nós ainda temos professores que não têm formação, (...) O que seria de ônus para o estudante? [para o professor que receber a bolsa] Noventa reais. Nós conseguimos menos que cinquenta [bolsas] (...) Dois desistiram lá pelo segundo mês, então é interessante né, a gente fica meio sem entender, o que passa na cabeça dessas pessoas. Nem todos são iguais, não vou dizer que são acomodados, mas talvez tenham mais dificuldade” (depoente A).

Vários são os motivos que não favorecem o professor a realizar a formação que tanto almeja, dentre os motivos, podem-se destacar: jornada dupla, às vezes, tripla de trabalho, afazeres domésticos no extraturno e dentre eles, o mais grave, talvez, a falta de um salário digno que dê condições de arcar com a formação. Uma outra questão que pode ser levantada é a respeito sobre a própria formação continuada que está sendo oferecida: Será que ela corresponde às expectativas dos professores?

Conforme nos mostra o artigo 67, da Nova LDB 9.394/96, relacionado à carreira profissional do docente, os sistemas de ensino deverão “[...] promover a valorização dos professores enquanto profissionais, com estatutos e planos de carreira definidos” (GATTI, 2000, p.13).

Demo (1997), pesquisador da área da educação, faz um estudo sobre a LDB de 1996 analisando seus avanços e seus limites. Entre os avanços relacionados à formação dos profissionais da educação, pontua a importância de se ver garantido o direito ao estudo do professor em termos do que se legisla sobre a formação continuada. O autor, ao final de sua

---

26 Utilizei como convenção escrever as falas das entrevistadas entre “aspas”

análise, salienta que há “avanços ponderáveis” que poderão, talvez se tornar “inovações importantes”.

O que constatamos ainda hoje é a carência de formação de professores em exercício nas Redes de ensino. O desafio, afinal, não é simples e a história nos mostra uma lenta caminhada nas políticas educacionais de cada período.

Na verdade, o marco histórico do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador se deu na I Conferência Brasileira de Educação (CBE) realizada em São Paulo em 1980. O país passava por uma abertura política, iniciada no final do governo Geisel e consolidada no governo de Figueiredo. Necessitava-se de um novo modelo político baseado na democracia, na recuperação da cidadania e na liberdade de expressão, organização política e os professores neste contexto buscavam uma nova proposta pedagógica para o ensino brasileiro.

Os educadores acreditavam que a crise econômica e política que o país estava vivendo afetava a educação, estando ela também marcada pela desigualdade social, econômica que afligia o país. “Portanto, os educadores acreditavam que a superação da crise educacional estava articulada à transformação social para buscar uma sociedade justa e democrática” (VIEIRA, 1996, p.17).

Foram muitos encontros realizados, várias as CBEs<sup>27</sup>, na década de 80 do século XX, ocorrendo nos anos de 1980, 1982, 1984, 1986 e 1988. Diversos foram os temas discutidos. Nesse momento, os professores queriam fazer parte desses encontros, mesmo que fossem para a construção de um projeto pedagógico alternativo ao projeto do governo, ou para intervirem nas atividades políticas e educacionais. Estes eventos foram de grande importância para a participação dos educadores na construção da sociedade mais justa e igualitária. Na década de 80 do século XX, vemos um movimento de luta por parte dos educadores e de outras entidades envolvidas por uma educação mais igualitária. Em relação à carreira docente, fica estabelecido na Constituição Brasileira de 1988 que:

---

27 A respeito das CBEs, ver o texto de VIEIRA, Carlos Roberto. Ícone. Uberlândia, (4) 2:13-29, jul./dez. 1996.

“[...] o ingresso ao magistério público deve-se dar exclusivamente por concurso público de provas e títulos, devendo ser assegurado aos professores aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, piso salarial profissional e incentivos à titulação e à produtividade” (GATTI, 2000, p.13).

Segundo Oliveira e Duarte (1997, p.124), “Os dispositivos inovadores constantes na Carta Constitucional refletem o crescimento e a diversificação da sociedade civil ocorridos no país, assim como as opções políticas fundamentais gestadas no interior das lutas sociais”.

A partir do início da década de 90 aconteceram algumas formulações de propostas no âmbito da administração educacional e estas interferiram na administração do ensino tanto em nível estadual, municipal e federal. Estas medidas vêm atender algumas demandas advindas das transformações da sociedade civil e das questões econômicas ditadas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Ainda, de acordo com Oliveira e Duarte (1997, p.125) alguns estados brasileiros, em especial o de Minas Gerais:

[...] têm adotado nos últimos anos projetos voltados para a reordenação de suas Redes escolares, provocando mudanças significativas na organização e no funcionamento das escolas, na sua estrutura administrativa e na composição do quadro de pessoal.

Em Uberlândia, no período de 1989 a 1994, o prefeito em exercício realiza uma reunião na PMU, e assina um decreto deliberando que as contratações no município só seriam efetivadas mediante concursos públicos. O Jornal Correio de Uberlândia, em matéria publicada no dia 27/01/1989 (p.1), apresenta a seguinte informação:

As contratações por parte da Prefeitura municipal de Uberlândia, se obedecerem a lei que ela mesmo propõe só poderão ser efetuadas com concurso público conforme decreto assinado pelo prefeito Virgílio Galassi ontem. [...] No artigo 11 do decreto fica determinado também que enquanto o município não compatibilizar suas despesas com sua arrecadação fica proibida a realização de concursos públicos para este fim.

Com esse acordo, a PMU passa a organizar o seu quadro de funcionários e, dessa forma, a prestar um serviço de melhor qualidade à população, uma vez que proporcionaria estabilidade aos profissionais, garantindo um grupo docente permanente no ensino. Percebe-se que essas leis e ações provocaram mudanças significativas na organização e no funcionamento das escolas. Muitos docentes com contratos temporários puderam, a partir de 1990, em Uberlândia, por exemplo, participar do concurso para tentarem sua efetivação no quadro de professores da Rede Municipal de Ensino.

As narrativas das professoras Cunha e Ferreira relatam como foi a experiência de participar dos concursos para efetivação na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

“Eu ingressei na Prefeitura Municipal de Uberlândia no final da administração do Prefeito X. Logo depois veio a administração do prefeito Y. Foi quando teve um concurso para contratação de professores. Fui aprovada neste concurso, assinaram minha carteira. Na época era assim... Era regime de trabalho Celetista, não era esse regime Estatutário como é hoje. Estudei durante alguns anos. Depois acabou o regime Celetista. Aí tivemos que fazer outro concurso né. Continuei... Passei novamente, continuei na Prefeitura e estou aqui até hoje” (Cunha, p.1).

“No primeiro concurso foram vários livros, leitura difícil e a gente não tinha conhecimento anterior para compreendê-los, mas eu estava bem animada. Fiz grupo de estudos com as colegas de trabalho. Como eram muitos livros não deu. O concurso teve várias alternativas e acho que quem passou mesmo foram as pessoas que tinham faculdade e a prova foi a mesma da supervisão, só mudou a redação. A bibliografia do concurso era diferente do que estudávamos naquele período, porque líamos muito Freinet, Piaget e caíram outros teóricos como Demerval Saviani, Gadotti. Já o segundo concurso, quando eu passei, entravam conteúdos das disciplinas de Português, matemática de 1ª a 4ª séries e os livros. Eu fiquei em 25º lugar, pois já tinha base devido às leituras para o concurso anterior. Eu estudei muito” (Ferreira, p.2).

A partir daí, vale ressaltar a importância desses concursos, pois significava efetivar os professores e tornar um fato a incorporação das séries iniciais do Ensino Fundamental às obrigações do governo municipal. Os concursos aconteceram em 21/02/1990, 14/07/1990, 16/02/1991, 08/12/1991, 13/11/93, 22/10/1995, conforme documentos da Secretaria Municipal de Comunicação.

Vale lembrar que, no primeiro concurso realizado não foram preenchidas todas as vagas destinadas à divisão de educadores de Pré-escola, 1ª a 4ª e educadores de jovens e

adultos. O Secretário de Educação alegou, na época, que os candidatos foram reprovados por não terem atingido 50% do total de pontos exigidos no exame. Essas vagas foram preenchidas por funcionários que trabalhavam em regime CLT – Consolidação das Leis de Trabalho e pelo Estatuto Municipal até a realização de concurso em fevereiro do ano seguinte. Podemos confirmar isso na entrevista cedida pelo secretário municipal de Educação ao Jornal Correio de Uberlândia em 01/03/1990, p. 1. Os textos estão escaneados na seqüência.

# concurso da PMU não preenche vagas

**Uberlândia** – Os 1.278 candidatos ao concurso público municipal para professores, supervisores e orientadores educacionais da rede Municipal não foram suficientes para preencher as 454 vagas existentes no ensino público em Uberlândia. Deixaram de ser preenchidas 211 vagas para a divisão de educadores de pré-escola, 1ª à 4ª séries

educação de jovens e adultos devem-se ao baixo nível das provas apresentadas pelos candidatos”, comentou o assessor da Secretaria Municipal de Educação, Vladimir Rodrigues de Queiroz. Os candidatos foram reprovados por não conseguirem atingir 50% do total de pontos exigidos no exame. O secretário de Educação, Afrânio Freitas

é educadores de jovens (alfabetização). Os cargos das divisões de educadores de 5ª à 8ª séries, orientadores educacionais e supervisores pedagógicos foram preenchidos. Houve excesso de candidatos nestas divisões.

“Os cargos que ficaram em aberto na divisão de educadores de pré-escola, 1ª à 4ª séries e

Azevedo, adiantou que os cargos vagos serão preenchidos por funcionários municipais regidos pela CLT – Consolidação das Leis de Trabalho – até a realização de um novo concurso em fevereiro do ano que vem.

Para os cargos de professor de 5ª à 8ª séries, orientador educacional e supervisor peda-

gógico, o preenchimento das vagas ficará sujeito ao número de vagas oferecidas, uma vez que nestas divisões houve mais candidatos aprovados que vagas disponíveis, no momento. A lista dos aprovados no concurso para professores da rede municipal está afixada na recepção do jornal **Correio de Uberlândia**.

Transcrição da reportagem: *Uberlândia - Os 1.278 candidatos ao concurso público municipal para professores, supervisores e orientadores educacionais da rede Municipal não foram suficientes para preencher as 454 vagas existentes no ensino público em Uberlândia. Deixaram de ser preenchidas 211 vagas para a divisão de*

*educadores de pré-escola, 1ª à 4ª séries e educadores de jovens (alfabetização). Os cargos das divisões de educadores de 5ª à 8ª séries, orientadores educacionais e supervisores pedagógicos foram preenchidos. Houve excesso de candidatos nestas divisões.*

*“Os cargos que ficaram em aberto na divisão de educadores de pré-escola, 1ª à 4ª séries e educação de jovens e adultos devem-se ao baixo nível das provas apresentadas pelos candidatos”, comentou o assessor da secretaria Municipal de Educação, Vladimir Rodrigues de Queiroz. Os candidatos foram reprovados por não conseguirem atingir 50% do total de pontos exigidos no exame. O secretário de Educação, Afrânio Freitas Azevedo, adiantou que os cargos vagos serão preenchidos por funcionários municipais regidos pela CLT – consolidação das Leis de Trabalho – até a realização de um novo concurso em fevereiro do ano que vem.*

*Para os cargos de professor de 5ª à 8ª séries, orientador educacional e supervisor pedagógico, o preenchimento das vagas ficará sujeito ao número de vagas oferecidas, uma vez que nestas divisões houve mais candidatos aprovados que vagas disponíveis, no momento. A lista dos aprovados no concurso para professores da rede municipal está afixada na recepção do jornal Correio de Uberlândia.*

O trabalho de Leão (2005), ao analisar esses acontecimentos, explica que

Ao verificar que uma parcela significativa dos educadores que atuavam na RME/UDI tinha sido reprovada nesse concurso, a SME/UDI percebeu que a qualificação daqueles que se encontravam em exercício não estava correspondendo às exigências profissionais para atuar no contexto escolar [...] (p.80).

Assim, muitos docentes começaram a repensar seu preparo e sua formação e analisar as reprovações no concurso. Sobre isso, a pesquisadora Macêdo (2003), em seu estudo sobre a reconstrução da trajetória do ensino de Arte na educação no município de Uberlândia, ressalta que o despreparo dos docentes por falta de uma política de formação de professores atingiu também os professores de Educação Artística. Dos quinze candidatos inscritos para a área só sete foram aprovados.

Assim, em janeiro de 1990, aconteceu o primeiro Concurso Público para contratação de professores de Educação Artística para as escolas municipais de Uberlândia. Este primeiro concurso foi realizado para atender não só essa área, mas a todas as outras do ensino público Municipal. Dos quinze candidatos inscritos para a prova de Educação Artística, somente sete foram aprovados, dos quais, três desistiram e apenas quatro se propuseram ao trabalho [...] (MACÊDO, 2003, p.55).

De acordo com os estudos de Macêdo (2003) e de Leão (2005), um dos motivos da efetivação do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - CEMEPE<sup>28</sup>, em 1991, foi a desqualificação docente, a falta de uma política de formação continuada para os educadores da Rede Municipal . Nesse sentido, Macêdo (2003, p.47) comenta que

Os administradores da Secretaria Municipal de Educação analisaram os resultados do concurso e uma das conseqüências desta análise foi a criação oficial, em março de 1991, do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), cuja responsabilidade era a formação permanente dos profissionais da Educação Municipal.

O CEMEPE está localizado na Av: José Inácio de Souza, 1958, no Bairro Brasil. Este bairro, antigo e central, abarca grande número de residências, escolas particulares, tais como a Escola Salesiana Teresa Valsê, tradicionalmente conhecida na região. Ocupa uma área construída de aproximadamente três mil metros quadrados. Para se chegar até o CEMEPE, tomando como ponto de referência o Terminal Central de ônibus, da cidade, há três linhas de acesso.

O prédio em que ele está situado é uma construção nova, moderna. Tem dois pavimentos com 30 salas em que funcionam os mais variados setores, assim distribuídos de acordo com as Diretrizes da Educação no município de Uberlândia, conforme apresenta o quadro a seguir<sup>29</sup>.

---

28 Mais à frente, fornecerei informações detalhadas sobre o CEMEPE.

29 O quadro scaneado foi cedido por uma funcionária do CEMEPE.

## ESPAÇO FÍSICO ESTRUTURAL

SALA	SETOR
01	Administração
02	Apoio Administrativo e Pedagógico / Programas e Projetos em Parceria
03	Digitização
04	Braille e Libras
05	Recursos Humanos
06	Reuniões e Eventos Diversificados
07	Reuniões e Eventos Diversificados
08	Educação Infantil - Mostra Pedagógica
09	Educação Infantil - Coordenadorias
10	E.J.A - Educação de Jovens e Adultos
11	Ensino Fundamental - Coordenadorias de Áreas
12	Ensino Fundamental – 5ª a 8ª Série
13	Ensino Fundamental – 1ª a 4ª Série
14	Projeto Correio Educação / Núcleo de Leitura e Mídia
15	Biblioteca Cecília Meireles
16	Cantina
17	Depósito de Material de Limpeza
18	Núcleo de Tecnologia e Educação
19	Núcleo de Informática - Coordenadoria Pedagógica
20	Reuniões e Eventos Diversificados
21	Reuniões e Eventos Diversificados
22	Reuniões e Eventos Diversificados
23	Núcleo de Tecnologia e Educação : Sala Temática
24	Laboratório de Informática
25	NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
26	NADH – Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas – Diagnóstico
27	Reuniões e Eventos Diversificados
28	NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas : Coordenadores
29	Reuniões e Eventos Diversificados
30	Auditório Odélcia Leão Carneiro

O CEMEPE possui recursos áudio-visuais como retro projetores, data *show*, televisão, aparelhos de DVD, computadores e outros. Há uma sala de conferências para 300 pessoas sentadas, ou seja, suas instalações permitem aglutinar um número razoável de professores para cursos e palestras.

É importante ressaltar que, anteriormente à data de efetivação deste Centro, ele funcionou em outros locais. O lugar onde ele ficou mais tempo foi em uma residência alugada no Bairro Lídice (centro) de Uberlândia situado à Rua Vidal José Carrijo.

Atualmente, ele apresenta uma arquitetura considerada mais apropriada a um centro de estudos.



Estas imagens são do prédio atual e foram cedidas pela administração 2007 do CEMEPE

As professoras Ferreira e Cunha tecem alguns comentários sobre a época em que o CEMEPE foi criado e sobre o que pensam a respeito de sua função na formação de professores:

“Parece que depois que fizeram o CEMEPE, né, o Centro de Estudos para os professores, mudou muita coisa. No início ele foi bem aproveitado, tinham cursos, palestras, oficinas, trocas de experiências. Agora, eu vejo assim, muito repetitivo. Hoje, a gente vai lá, percebe uma prática, uma teoria, e quando volta pra sala de aula é outra coisa, a prática é diferente.

Então, eu acho que a escola precisa mudar, ela não está acompanhando os tempos, né” (Ferreira, p.5).

“O CEMEPE, quando foi criado em 1991, para garantir a formação do professor, no início este trabalho foi efetivo, pois os professores eram liberados para realizar estes estudos e a carga horária era de 180 dias letivos e também parece que era tudo novidade. Depois, com o passar dos anos, foi modificando a forma de poder freqüentá-lo e começaram a ter alguns critérios para escolhas dos professores. Talvez porque a rede tenha crescido, mas eu acho que ele tem tentado oferecer esta formação, mas está meio perdido” (Cunha, p. 12).

Gatti (2000), ao analisar a formação de professores no Brasil, afirma que os cursos de formação estariam desarticulados com as disciplinas de cunho pedagógico e que os responsáveis por esses cursos não definem que tipo de “profissional” se pretende formar. Esta formação fragilizada torna-se visível, segundo ela, ao observarmos os resultados dos concursos públicos:

[...] Parte dos problemas desta formação ficam amplamente evidenciados nos concursos públicos para professores, nos quais uma porcentagem pequena obtém aprovação. Não que as provas sejam inadequadas e contenham exigências descabidas, ao contrário, do exame que nos foi possível fazer de vários destes concursos, os conhecimentos solicitados são equilibrados. Os programas e as bibliografias indicadas são, de modo geral, adequados e são de conhecimento prévio dos candidatos. O resultado destes concursos revela que há grandes lacunas na formação dos licenciados, tanto em nível de conhecimento de sua área específica, como em conhecimento pedagógico (GATTI, 2000, p.52).

Outros fatores parecem ter influenciado a efetivação do CEMEPE em Uberlândia. Mais adiante abordarei essa questão. A partir da consolidação destes concursos, os funcionários municipais passaram a ser regidos por um estatuto único, saindo do regime Celetista e instituindo-se o regime Estatutário. Os funcionários que atuavam há mais de cinco anos e não fossem aprovados no concurso teriam a estabilidade de emprego, mas não a do cargo, o que pode ser comprovado no texto abaixo:

## Com regime único servidor municipal passa a estatutário

José Carneiro, secretário de Adm

Uberlândia - A Câmara de Vereadores aprovou anteontem o Regime Jurídico Único para os servidores do Município que a partir de agora, deixam de ser regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e passam a ser estatutários. O projeto do Executivo foi aprovado com poucas emendas e após sua sanção e publicação rompe automaticamente o contrato de trabalho dos celetistas.

Assim que virar lei, o regime Jurídico Único obrigará a Prefeitura à convocação de concurso público para todos os cargos. Os servidores que já trabalham no serviço público há 05 anos quando foi promulgada a Constituição Federal em 05 de outubro de 1988 têm estabilidade no emprego e mesmo que não passem no concurso não poderão ser demitidos. Neste caso, segundo o presidente do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal, Talneide Sampaio, eles poderão ser removidos de funções, já que a estabilidade é garantida no emprego e não na função ou cargo.

Fonte: Jornal Correio do Triângulo 09/01/1991, p. A3

Para melhor visualização do texto escaneado, optei por trancrever a notícia.

### *Com regime único servidor municipal passa a estatutário*

*Uberlândia – a câmara de Vereadores aprovou anteontem o Regime Jurídico Único para os servidores do Município que a partir de agora, deixam de ser regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e passam a ser estatutários. O projeto do Executivo foi aprovado com poucas emendas e após sua sanção e publicação rompe automaticamente o contrato de trabalho dos celetistas.*

*Assim que virar lei, o Regime Jurídico Único obrigará a Prefeitura à convocação de concurso público para todos os cargos. Os servidores que já trabalham no serviço público há 05 anos quando foi promulgada a Constituição Federal em 05 de outubro de 1988 têm estabilidade no emprego e mesmo que não passem no concurso não poderão ser demitidos. Neste caso, segundo o presidente do sindicato dos trabalhadores no serviço Público Municipal, Talneide Sampaio, eles poderão ser removidos de funções, já que a estabilidade é garantida no emprego e não na função.*

Vale destacar que a Constituição Federal de 1988 reafirma o recrutamento via concurso público e, segundo Weber (2006, p.16), é legitimado pelo:

[...] delineamento de perspectivas de futuro para o trabalho docente, pelo requerimento de planos de cargos e carreira, com piso salarial profissional, consubstanciado no princípio da valorização dos profissionais do ensino [...] educação básica de qualidade.

Creio que, no bojo dessas propostas de concursos e estabilidade no emprego, não estavam contempladas as propostas pelas quais tem lutado o movimento docente, como uma formação de qualidade, a construção da autonomia e da carreira do magistério. Além disso, a valorização dos docentes supõe uma infra-estrutura para a formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira responsável e motivador.

Acredito que, ao retomar parte da história da educação brasileira, principalmente a do Estado de Minas Gerais e do Município de Uberlândia e, ao focalizar a questão da formação de professores nesse contexto histórico, procurei situar em que condições sociais e políticas a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia se caracterizava na década de 90 do século XX.

Com essa pequena retrospectiva, busquei salientar as razões que me levaram a eleger o período dos concursos públicos ocorridos entre 1990 e 1995 como definidor para a época focada pelo estudo em questão. A política de efetivação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia nesses anos estava marcada pelas decisões da constituição de 1988 e pelas políticas educacionais que estavam em curso no país. Nessa década de 90 e, principalmente, entre 1990 e 1995, a cidade assistiu a uma intensa expansão do ensino e, conseqüentemente, a uma grande entrada de professores na PMU.

Desse modo, frente às deliberações que estavam em andamento na legislação e que foram consolidados com a LDB nº 9.394 de 1996, a formação continuada de professores passou a ser uma necessidade. Assim, no capítulo seguinte, acompanho com mais detalhes como se deu esse processo no município de Uberlândia.

### 3.6 – CEMEPE – (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais)

Conforme citado anteriormente, no início da década de 90, especificamente, em 14 de março de 1991, foi criado o CEMEPE, com o objetivo de formar gradativa e permanentemente os profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Vale ressaltar que muitos fatores importantes que antecederam à criação do CEMEPE foram significativos para a criação do mesmo. Como já destacado, muitos docentes contratados não foram aprovados em concurso público para efetivação de professores realizados em 1990:

Ao verificar que uma parcela significativa dos educadores que já atuavam na RME/UDI tinha sido reprovados nesse concurso, a SME/UDI percebeu que a qualificação daqueles que se encontravam em exercício não estava correspondendo às exigências profissionais para atuar no contexto escolar, motivo pelo qual, ao se constatar a necessidade de se preparar melhor [...] desse problema (LEÃO, 2005, p. 80)

A partir daí, a proposta da criação do CEMEPE ganhou ainda mais força. Na verdade, a criação desse Centro de Estudos se voltou à capacitação docente com objetivo de dar mais condições aos professores para produzirem cada vez mais um trabalho de qualidade.

O CEMEPE iniciou seus trabalhos realizando o I Seminário Municipal de Educação, conforme consulta realizada na revista Educação & Dignidade<sup>30</sup>, de julho de 1992 que, em seu artigo referente ao Centro de Estudos informa: “O CEMEPE iniciou seus trabalhos realizando o Seminário Municipal de Educação. “Foram três dias importantes para os profissionais de educação”, lembra Sônia Garcia, coordenadora do CEMEPE. [...]” (p.14). Acredito que seja importante mencionar que nenhum dos professores entrevistados nessa pesquisa mencionou ter participado ou ter sido convidado para este evento. Talvez, esse seja um dos indícios, do porquê de eu não ter encontrado nos arquivos do CEMEPE

---

30 Fonte: PMU/SME. Educação & dignidade. Uberlândia: SME/UDI. Órgão de comunicação interna da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, n.2, julho de 1992, p. 14

registros que abordassem a perspectiva dos professores. Encontrei apenas documentos “oficiais” referentes ao CEMEPE.

Vários eventos importantes aconteceram no CEMEPE. Um dos eventos que marcou sua história foi o 1º Congresso dos Educadores de Minas<sup>31</sup> (já citado), promovido pelo CEMEPE e a Secretaria Municipal de Educação, destinado aos trabalhadores da área educacional abrangendo instituições públicas e privadas. O congresso ofereceu cinquenta cursos e seis palestras diferenciadas. Dentre os palestrantes, destacam-se os nomes de Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão, Ana Maria Saul, Lino de Macedo, Vanderlei da Costa e Ester Buffa. Todos os palestrantes eram professores doutores. As palestras tiveram ligação com o que era desenvolvido na Rede Municipal de Ensino.

Esse Congresso foi realizado no período de 06 a 10 de julho de 1992. Vários temas considerados polêmicos no meio educacional foram discutidos nesse período. Ele foi divulgado pelos próprios funcionários da Rede, pela revista Educação & Dignidade e pelo jornal local, conforme cópia a seguir.

---

31 Fonte: Jornal “O triângulo” de 09/07/1992, p. C Educadores Mineiros iniciam congresso.



Fonte: Jornal O Triângulo de 09/07/1992, p.C

Transcrição da reportagem: *Temas polêmicos movimentam o 1º CEMG*

*A discussão da autonomia da escola, a avaliação escolar, a utilização de métodos e livros didáticos e a qualidade de ensino nas escolas, são os temas do 1º Congresso de Educadores de Minas Gerais, que está sendo realizado desde segunda-feira e termina nesta sexta-feira, às 17 horas. Segundo o assessor pedagógico de secretaria Municipal de educação, que promove o encontro, mais de três mil pessoas estão participando do encontro que se realiza simultaneamente no Uberlândia clube nas escolas dos bairros, Pacaembu e Planalto.*

*A prefeitura de Uberlândia, por intermédio da Secretaria de Educação, convidou os professores Moacir Gadotti, da USP de São Paulo, José Eustáquio Romão, pró-reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora, que falaram na terça-feira sobre “Autonomia da escola e Postura Pedagógica”. Ontem, o professor Vanderli da Costa, da Universidade de Brasília, falou sobre a importância da utilização do livro didático nas escolas e a questão da avaliação escolar foi posta em xeque pela professora da PUC de São Paulo, Ana Maria Sul.*

*Hoje, a partir de 7h30, haverá um amplo trabalho de avaliação e troca de experiências entre os participantes do congresso e amanhã o professor Lino de Macedo, da USP, fará uma palestra sobre “Construtivismo na Educação”. Encerrando o ciclo de palestras, a professora Ester Buffa aborda o tema “formação do Cidadão na Educação”. Ela pertence ao quadro de professores da Universidade Federal de São Carlos, no Estado de São Paulo.*

Outros eventos importantes foram realizados pelo CEMEPE. Devido ao sucesso considerado em relação ao I Seminário que aconteceu na sua inauguração, os coordenadores desse Centro de Estudos sentiram-se estimulados a organizar outros eventos que pudessem abarcar o maior número possível de profissionais na área da educação.

No período escolhido para este estudo, o CEMEPE realizou o II Seminário de Educação que foi diferente do I Congresso. Esse Seminário abriu espaços para o questionamento da educação aos portadores de deficiência. Ele tinha como proposta o aperfeiçoamento dos professores municipais.

Percebe-se que, neste período enfocado, havia uma proposta de formação continuada destes profissionais da educação, com oficinas, seminários e congressos anuais, que parecem se perder por não terem princípios e diretrizes norteadores. Esses eventos não possuíam uma seqüência ou um foco específico a seguir na formação continuada.

De acordo com Pimenta (2002, p.39) esses tipos de programas de formação, não conseguiam corresponder a uma formação continuada, pois os “[...] resultados se perdem por não terem continuidade e não se configurarem como uma política de formação que articula à formação inicial e ao desenvolvimento das escolas”.

Lelis (2001, p. 53), em sua leitura de Kramer (1995) explica que:

Sob a forma de cursos de rápida duração, de oficinas, esses cursos representaram a cisão entre os conhecimentos universitários e os saberes dos professores, pois, salvo exceções, partiam (e chegavam) a uma perspectiva fragmentada do conhecimento, ao estabelecerem uma fratura entre a teoria (que passou a discurso) e a prática (substituída pela técnica).

Esses cursos rápidos, conforme destaca a autora, promovem apenas reflexões passageiras sobre determinadas teorias, o que fragmenta uma idéia de formação continuada para o trabalho do professor.

O que se pode observar é que, conforme já mencionado, antes da criação do CEMEPE, os professores tinham garantido em seu próprio local de trabalho e dentro de seu horário já previsto um tempo específico para estudo orientado. Com a criação do CEMEPE em 1991, esse local e esse tempo são transferidos para essa nova instituição. E a partir daí ocorre uma certa dispersão dessa formação, fragmentando o estudo e desarticulando uma forma anterior de formação.



## CAPÍTULO IV - AS VOZES DOS SUJEITOS

As iniciativas têm sido, até aqui, mais que modestas, como se professor se fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de “quebra-galhos”, “dá-se um jeitinho” (GATTI, 2000, p.5).

Para o desenvolvimento das análises, tendo como base os três eixos mencionados anteriormente, optei por organizar os depoimentos por ordem de assunto. Essa organização por assuntos específicos foi realizada após a leitura do conjunto das transcrições. Sobre esse trabalho de organização dos depoimentos, Pinheiro (2006, p. 108), ao relatar sua pesquisa com educadoras de creche, menciona: “Os depoimentos foram transcritos, lidos e relidos diversas vezes com o intuito de me aproximar das falas, familiarizar-me com elas”. Depois dessa leitura exaustiva, organizei um fichamento temático de cada entrevista. Percebi que havia alguns assuntos que poderiam ser divididos por temas que apareciam com recorrência nas entrevistas. Seguem abaixo os temas:

1. Importância dos encontros/cursos oferecidos em serviço
2. Período anterior ao CEMEPE
3. A adoção do construtivismo
4. Os concursos para provimento de cargos
5. Alfabetizador da Rede, ontem, saudosismo ou mudança dos tempos?
6. O alfabetizador da Rede, hoje, com o CEMEPE

#### **4.1. Importância dos encontros/cursos oferecidos em serviço.**

Antes de iniciar, vale ressaltar que a importância dos encontros/cursos oferecidos pela PMU, juntamente com a SME, durante o período escolhido para este estudo foi analisada de acordo com as versões narradas e transcritas das depoentes. Conforme estudos de Ferreira (1997, p.59), ao estarmos diante do narrador e do personagem, nós, os pesquisadores, levamos em conta a relação entre o que se ouve e o que se diz, com muita responsabilidade e compromisso com os sujeitos e com o trabalho de pesquisa:

[...] há o pulsar do que se diz, a partir de uma experiência pessoal que é também a de um grupo, a recriação de estruturas narrativas assentes no imaginário e ainda a remissão direta a enredos mais ou menos presentes que naquela ocasião, se reativam.

A partir dos depoimentos, pode-se perceber como cada professor, de maneiras diferentes, relata a importância de um momento em sua vida profissional e como esses momentos estão entrelaçados na vida profissional de um grupo.

Vale destacar, neste ponto do trabalho, a importância e o papel da memória coletiva. Halbwachs (1990), estudioso das relações entre história e memória, mostra que a última é construída a partir da convivência do indivíduo com as várias instituições como a família, com a classe social, com a profissão, com a igreja, enfim, com os grupos que este indivíduo mantém relações sociais. Toda memória é coletiva, segundo Halbwachs. Ele explica que o passado social do indivíduo deixa sempre suas marcas.

Os depoimentos abaixo elucidam tal assertiva, além de trazerem valiosas ponderações e avaliações sobre o período em que havia sistematicamente os encontros de formação entre os professores da PMU. Optei por escrever os nomes das depoentes em minúsculo para diferenciar dos autores pesquisados.

“Olha, esses encontros para mim, eu acho que ocorreram bem no início (...)”<sup>32</sup>foi a época que mais valeu para mim, na minha vida profissional (...) a gente tinha aquela troca de experiência de colegas (...)” (Cunha, p. 2).

“(...) a Prefeitura começou a dar cursos pra gente. Eu acho super enriquecedor, principalmente ao professor iniciante (...) Os cursos da PMU me ajudaram demais (...) Tudo que aprendi, agradeço à prefeitura (...)” (Leal, p. 2).

“Quando eu entrei na prefeitura tinha... eu lembro que a gente, além do fato de que aconteceu que a escola não estava pronta, eu aprendi muita coisa. Estava em outubro. Os alunos foram dispensados uma semana, você lembra? E aí a gente ia para o UBERSHOP e ali tinham oficinas. Você podia escolher. Tinha palestra, você ficava uma semana estudando. Teve uma vez que eu fui para o Luís Rocha e a gente ficou mais uma semana estudando, lá (...) teve o CEMEPE eu fiz uma oficina lá de Ciências, nossa (...) é uma parada porque em outubro a gente tá cansado. É uma parada necessária, o aluno cansa da gente, (...) e aí a gente tem uma oportunidade de aprender, isso não tem mais... não tem e eu sinto falta disso eu acho que é uma parada necessária. (Mesquita, p. 3).

“(...) a gente tinha reunião, a gente se encontrava em reuniões, em algumas palestras, seminários, a gente se conhecia, a gente conversava, a gente falava de momentos bons da vida da gente, comentava até de alguns alunos né, mesmo do próprio ensino” (Cunha, p. 2).

“Eram promovidos pela divisão. Era outra realidade né, por exemplo, era uma semana de estudos que a gente ficava durante o ano, alguma coisa assim, foi nesse sentido” (Cunha, p.12).

“Eu acho que tem os pontos positivos e negativos. O positivo, porque a gente tinha aquela semana pra estudar, que era assim, mais continuado, e agora não. Fica assim, à vontade do professor, que vai fazer a escolha que ele quiser fazer. Só que um dia é muito pouco. E assim, são quatro horas, quatro horas e pouco a oficina, ou a palestra. Então dá pouco tempo. Aí, tem aquela coisa de andar muito rápido, passar muito rápido. Muita coisa fica a desejar” (Ferreira, p.9).

---

32 Neste capítulo utilizamos as seguintes convenções: parênteses com reticências “(...)”: para indicar cortes nas falas das entrevistadas; reticências “...”: para indicar quando as falas das entrevistadas não foram concluídas e colchetes

“[ ]” : para indicar as minhas intervenções enquanto pesquisadora.

Percebo, nos depoimentos acima transcritos, que os entrevistados demonstram a importância dos encontros da época referente aos anos de 1984 a 1995, que se referem ao período anterior da existência do CEMEPE e ao início dos trabalhos desenvolvidos pelo CEMEPE ressaltando a riqueza, a troca de experiências entre os cursistas.

Em sua fala, Mesquita chama a atenção para o fato de que os cursos ajudaram em sua aprendizagem como professora. Importante ressaltar que, para ela, as oficinas oferecidas na época possibilitavam que se aperfeiçoasse como profissional e ficaram marcadas em sua memória. Segundo a entrevistada, os docentes ficavam estudando por até uma semana, sem interrupção.

Kleiman (2000, p. 27), ao analisar um projeto de formação em serviço que coordenou juntamente a uma Rede Municipal da região de Campinas, reconhece o quanto tem sido precário o investimento neste tipo específico de formação aos professores em exercício. Em função dessa constatação, ao problematizar o tipo de formação privilegiada, o projeto desenvolvido resalta a importância do trabalho com os textos: “Quanto aos conteúdos tratados no projeto de formação, o trabalho já centrado no texto. Privilegiamos a leitura de textos (...)” Esse posicionamento de Kleiman reforça os depoimentos dos professores sobre a relevância dos estudos de textos que eram feitos nos cursos no final da década de 1980 e início da década de 1990, quando tais cursos eram realizados nas escolas.

Todos os depoimentos ressaltam a validade dos encontros oferecidos antes da existência do CEMEPE e, no seu início, época em que os alunos eram dispensados e os professores participavam de oficinas, palestras etc.

Importante ressaltar o depoimento de uma professora que destaca o momento de estudo, a parada para reflexão como um aspecto primordial na vida do profissional:

“Tem que parar (...) eu acho que a parada para reflexão é uma coisa muito importante. A gente tem que fazer reflexão e a gente só pára nessas ocasiões. A gente não pára pra refletir se não somos provocados e convocados para isso. A gente pára pra refletir junto com todo mundo ali no curso. É ali que refletimos e essa reflexão é muito importante. É onde o professor vai ver o que ele está fazendo de bom e o que ele está fazendo de ruim e tem dos dois, tem de bom e de ruim. Mesmo o mais experiente, o mais estudado, ele tem de bom e de ruim, tem que parar para pensar, para melhorar (...) Tem que ter essa parada” (Mesquita p.19).

A partir dos depoimentos acima transcritos é possível identificarmos que no discurso dos professores aparecem diversas menções aos encontros de formação, enfocando-os de forma positiva. E, em relação a isso, estariam dando conta do papel da formação continuada mencionada na LDB 9394/96.

#### **4.2. Período anterior ao CEMEPE**

Para os profissionais entrevistados, os estudos de formação realizados no período pesquisado, foram considerados de grande importância para a qualidade de seus trabalhos como professores. Mesquita conheceu e despertou o gosto pela leitura dos autores estudados, quando se viu obrigada a realizá-la para efetivar a prova do concurso público municipal.

“(…) foi aí que eu conheci os livros do Paulo Freire e Piaget, pois no Magistério foi ruim (…) Para estudar para o concurso, eu tive que ler Paulo Freire e Piaget. Eu me lembro disso, então eu ia para biblioteca da UFU e ficava lá lendo. Foi aí que eu amei Paulo Freire e Piaget, também gostei demais. Sabe aí eu comecei a ter um pouco de noção de saber o que é ensinar” (Mesquita, p. 3).

De acordo com o trecho do depoimento acima, no período anterior à instituição do CEMEPE, a Prefeitura estava investindo muito na formação continuada destes profissionais que atuavam e os que iriam atuar na Rede. Mesmo quem não conhecia os teóricos estudados tinha a oportunidade de se iniciar neste conhecimento através da leitura da Proposta Curricular Provisória que circulava na rede e por meio do estudo da bibliografia exigida pelos concursos realizados. No interior do texto da Proposta, no item intitulado “Falando sobre teóricos que mais nos influenciam”, há um trecho sobre Piaget, outro sobre Rogers e outro sobre Freinet. Ou seja, podemos ver que certos autores eram assumidos com destaque pela política oficial que se desejava implantar.

A importância dos estudos de autores da área da educação como Emilia Ferreiro, Madalena Freire, Paulo Freire, Piaget, era muito ressaltada na formação do professor. Na década de 80 e, adentrando a de 90, esses teóricos eram bastante divulgados e seus trabalhos reconhecidos como modelo.

Fontana (2000), ao retomar a história da profissão docente, menciona que, na década de 1980, o foco dos estudos acadêmicos no professor volta à cena, devido ao interesse crescente pela qualidade da escola. Segundo ela, nesse período aconteceu uma retomada dos estudos sobre a atividade docente. Isso porque a sociedade brasileira estava vivendo um processo de Redemocratização e o período da ditadura ainda era um passado recente. A crítica ao reprodutivismo favoreceu, dessa forma, a predominância da pedagogia crítica, em que os professores eram muito visados.

As falas dos professores apresentaram várias vezes menções ao pensamento de Paulo Freire, revelando o quanto este autor foi influente na construção da concepção do que vinha a ser o ensino e a produção do conhecimento:

“(...) Paulo Freire marcou muito, porque ele escreveu de uma forma assim... muito significativa. Ele fala que todo ser humano é letrado. Você entende hoje de informática, você é um bom pedreiro, você é um bom agricultor você entende de terra, então você é letrado dentro da sua profissão. Alguns textos que eu li dele me marcaram. A “Educação em Mudança” também foi um marco muito grande a respeito de Paulo Freire. Também o Freinet com idéia de mudança, também na educação... (Cunha p. 3-4).

“Eu acho que eu lembro [dos cursos, das leituras] com certeza porque Paulo Freire foi um dos grandes marcos é... Porque na época... Porque, Paulo Freire, a gente tinha palestras de pensadores (...)” (Cunha, p. 3).

(...) Então aí que eu lembro que é bom ter um teórico. Eu lembro do Paulo Freire falar é... Como é que ele falava? “Que ninguém é cru ele não falava com essas palavras, ele falava que ninguém é uma tábua rasa, todo mundo pode... como é que ele falava? Ninguém educa ninguém e ninguém sabe tudo, sabe é uma troca” (Mesquita, p. 6).

Conforme citado anteriormente, posso constatar que o pensamento de Paulo Freire ainda era muito influente no período focado. Nos estudos pedagógicos que eram realizados com os professores da PMU, ele era um teórico bastante considerado.

Outros autores, tais como Piaget, Freinet, Wallon, Moacir Gadotti, também foram lembrados pelos entrevistados em relação ao período de formação em serviço que viveram na rede da PMU:

“Era assim, eles faziam tipo congresso. Tinha bastante palestra, tinham oficinas, e na época eu lembro assim... Em 82, já se falava do Piaget e do

Freinet. Então, de lá pra cá, o que tem mais sido estudado na prefeitura são os dois, né? Parece que são mais baseados nos dois. Depois veio o Paulo Freire, e outros. O Moacir Gadotti. (...) É Demerval Saviani” (Ferreira, p.4).

“O Freinet era assim, uma escola diferente. Estudando junto com o Wallon, com a natureza, o quê que acontecia no dia a dia. Então era uma aula mais pro lado do aluno, da aprendizagem, uma aprendizagem mais diferente. Ele era assim mais concreto, trabalhava mais concreto, do que só na teoria. Assim, na época eles criticavam muito, porque era uma escola, sonhada desejada e que não poderia existir que aquilo não tinha como, né que eles tinham buscado um sonho. Mas dele, [de Freinet] a gente pode guardar que tem como fazer . (Ferreira, p.11).

“Eu tenho um livro de psicopedagogia e que a gente não deixa de estudar, por causa da alfabetização que a gente estuda. Tem o Vigotski, é bem melhor que Piaget. Os dois falam a mesma língua só que o Vigotski, eu gosto mais dele” (Mesquita, p.14).

“A Emilia Ferreiro também. A gente teve vários estudos embasados no Piaget, que teve aquela experiência, o construtivismo. As primeiras idéias de construtivismo, de mudanças do ensino. Eu acho que justamente por isso me marcou muito, né, foi quando mudou o regime militar no Brasil, e começaram as grandes mudanças que foram... E quando começou o regime democrático, pode se colocar no papel idéias de muitos pensadores como foi o Paulo Freire, o Freinet” (Cunha, p.3).

“Estudamos a Maria, ai! Como que ela chama aquela espanhola lá? Ela é tão famosa [ajudei a lembrá-la] Emilia Ferreiro estudamos demais a Emilia Ferreiro. Muito, muito, muito (Leal, p.5)

Os trechos acima transcritos nos dão pistas de como são processuais as mudanças de concepção de ensino. A professora Mesquita, ao mencionar “Tem o Vigotski, é bem melhor que Piaget. Os dois falam a mesma língua só que o Vigotski, eu gosto mais dele” opta por um dos dois. Essa fala torna visível o quanto, ao longo das propostas de formação continuada, busca-se dos professores uma adesão ao que é novo, descartando-se o que é considerado antigo. No texto da Proposta Curricular Provisória 1987 (em anexo), conforme já analisada, identificamos essa orientação de cobrar do professor uma postura de definição por uma determinada forma de ensinar.

As narrativas, além de conterem diversos elementos que informam sobre os vários autores estudados pelos professores nos momentos de formação continuada do período final da década de 1980 e início dos anos 1990, também revelam certas características dos

depoimentos orais, típicas da modalidade oral, como as repetições de certos termos, as retomadas, as várias tentativas de concluir um raciocínio, sobre o que Portelli (2001, p. 12) destaca, ao afirmar que existe um gênero típico da História Oral:

Uma entrevista da história oral tende a ser uma história não contada, ainda que largamente revelada de episódios relatados duas vezes; e o falante tende a lutar pela melhor dicção possível. A novidade da situação e o esforço da dicção acentuam uma característica de todo discurso oral: a de ser um “texto” em elaboração, que inclui seus próprios esboços, materiais preparatórios, tentativas descartadas.

Isto é, os dizeres dos professores indicam vários momentos de elaboração sobre suas falas a respeito do período de estudos. Acabei por identificar seus dizeres um “ir e vir” a respeito dos posicionamentos e exposições que fazem sobre as idéias dos teóricos mencionados. Ao mesmo tempo em que esse fluxo não muito ordenado de idéias traz, de forma mais visível, o processo de elaboração, também revela uma certa confusão a respeito das concepções sobre os autores referidos. Assim, fica uma questão: até que ponto esses cursos de formação foram suficientes na tarefa de fornecer uma base teórica comum para a Rede de Ensino de Uberlândia?

Os depoimentos de Santana e Mesquita transcritos abaixo ressaltam novamente a importância dos teóricos na prática desses professores. Refiro-me à presença da perspectiva teórica desses estudiosos na prática docente desses profissionais.

“(…) as leituras de Vigotski contribuíram para que eu pudesse perceber que tipo de situação eu proponho em minha sala de aula para que o aluno saia daquela fase que está para entrar em outra. É muito bom, bom mesmo” (Mesquita, p.15).

“Olha, está embutida na prática que de alguma forma eu aprendi, eu refleti, e... Né, um conhecimento e eu consigo levar até inconscientemente, esta lá na prática. Não tem um teórico só, , que eu possa dizer: é este. É a contribuição de vários teóricos [como?] Piaget, Freinet, e outros” (Santana, p.11).

As narrativas evidenciam a importância desses teóricos em suas práticas pedagógicas. Essas leituras parecem estar vivas em seu trabalho cotidiano ao tomarmos como referência seus dizeres.

### 4.3. Sobre o construtivismo

Como já é do conhecimento dos profissionais que atuam na área de educação, a proposta construtivista foi muito impactante no ensino brasileiro em geral, seja no setor público ou no setor privado. Os depoimentos a seguir confirmam isso:

“(...) eu me lembro que, na época, a gente estudava muito. Parece que a prefeitura estava assim com aquela coisa de mudança. A gente tinha muitos estudos, a gente tinha muitas respostas (...) Estava começando a trabalhar com o construtivismo. Estava muito em experiência este trabalho e tema gerador, só que tinha que ler muito (...)” (Cunha, p. 9).

“(...) depois foi o construtivismo. A gente não sabia, que era isso. Tiveram algumas leituras sobre construtivismo, mas a base teórica mesmo para estudar, para ensinar não foi passada pra gente. Havia livros, apostilas, fazia – se cursos, mas não se ensinava a gente realmente o que era um construtivismo, como trabalhar na linha construtivista. O construtivismo, a gente achava que era um projeto e, na verdade, a gente sabe que é uma linha, uma postura e que você pode trabalhar ela assim, mesmo dentro de alguns outros métodos né, mas não foi passado isso pra gente. Eu acho que nem as pessoas mesmo que estavam... Era moda, era modismo e o pessoal mesmo não sabia e queria ver se implantava aquilo e nós ficamos... Eu fiquei perdida vários anos nesse construtivismo, pra mais de seis anos. Depois, com o amadurecimento, com toda experiência do dia-a-dia com aquelas coisas de troca de experiência que a prefeitura fazia. A gente foi amadurecendo, foi vendo que o construtivismo era uma linha, era diferente, que a gente podia trabalhar outros métodos aí pôde alfabetizar a criança... Aí foi tudo mudando, foi melhorando e melhorou bastante. A gente podia trabalhar de todas as formas com a criança” (Leal, p. 4).

No primeiro trecho da fala de Cunha, que se refere ao construtivismo, é possível identificar em seu dizer (e em outros dizeres anteriormente transcritos) o quanto para os professores o construtivismo não era compreendido como uma proposta clara. Ao mesmo tempo que se refere à proposta construtivista, traz junto à linha freireana (menciona “tema gerador”). Em vários trechos das entrevistas, pode-se identificar o nome de Paulo Freire associado à proposta construtivista, revelando, assim, como os próprios cursos de formação e também os professores incorporavam várias propostas, misturando-as.

Santana, em seu depoimento, faz uma crítica aos cursos e seus formadores, colocando em questionamento a clareza e domínio desses profissionais encarregados pela formação, mostrando com isso que uma nova proposta de ensino não se incorpora e se

desenvolve facilmente. Esse caminho é bastante complexo. Exige tempo para elaboração e apropriação de uma outra concepção de ensino.

Com o tempo, com os cursos realizados e com as trocas de experiência, parece que houve aceitação para o novo trabalho. Neste sentido, Cavaco (1991, p. 162) ressalta que

Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder. Também se aceita que a entidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a actividade e o desempenho do papel de professor.

No início da atividade profissional, o professor passa por um tempo de adaptação necessário. Na medida em que socializa seus conhecimentos com outros profissionais, ele percebe que é possível realizar novos trabalhos. Neste aspecto, os cursos de formação em serviço podem favorecer essa condição de dar respaldo para novos desafios aos professores.

O construtivismo, teoria adotada pela PMU por volta de 1988, deixou muitos docentes preocupados, e um pouco perdidos, conforme podemos perceber através dos depoimentos. Segundo os depoentes, “tinha que ler muito”, “tinham muitos estudos”. Suas falas reforçam o quanto lhes era exigido e como se esforçavam nesses cursos. Demonstram a validade dos cursos da época, pois lhes davam respaldo de alguma forma. É mencionada por eles também a sensação de amadurecimento, ao longo do tempo e da experiência de sala de aula. Segundo Leal:

“(…) a gente foi amadurecendo, foi vendo que o construtivismo era uma linha”. “Aí foi tudo mudando e foi melhorando (…) Na verdade é a questão da criança realmente aprender sozinha, construir sozinha, sabe, e isso é muito importante. Aprendi isso com ela [Emilia Ferreiro], mas da forma como ela coloca no livro que nós estudamos é… Aí a gente quase não faz porque se for esperar o processo todo que ela coloca nas leituras, é riquíssimo, mas da forma que está sendo hoje em dia, as crianças entrando com 5 anos… É quase impossível saber. Se fosse antigamente a criança fazia Pré – escola, fazia jardim com 5, com 6 anos ela fazia Pré-escola. Dá sim tempo de fazer como a Emilia Ferreiro escreve nos livros dela, mas da forma que está sendo, meio complicado mas a gente faz então até hoje eu ainda aplico algumas coisas dela (…)”(Leal, p.5)

Sobre os questionamentos dos professores e coordenadores da rede em relação ao construtivismo, o depoimento de Mesquita revela a confusão em que os docentes se encontravam naquela época, por volta de 1995:

Então [a diretora da escola em que atuava] dizia o seguinte, “melhor ter um excelente, um bom professor alfabetizador tradicional, do que um péssimo construtivista, né? Cada um aprende de um jeito, e cada professor também ensina de um jeito. Então vocês procuram entender os métodos, e aquele que você se identificar melhor, trabalha nele, mas tenta procurar trabalhar dentro do construtivismo que, em minha opinião é o melhor”. Então, todo mundo ali estudou, pra conhecer aquele método. Mas o que me falta é uma orientação melhor em relação a isso. Talvez o CEMEPE devesse trabalhar em relação a isso. Ai esse método [construtivista] que muita gente, eu acho que não sabe trabalhar, poucos aqui sabem. Você sabe, por que nós pegamos uma turminha, e eu vi que você sabe, e deu certo. Agora muitos ali na minha escola, não sabem trabalhar, e é um método, que eu acho, em minha opinião é o melhor” (Mesquita, p.25).

Mesquita enfatiza mais uma vez as dúvidas e as inseguranças que envolvem o corpo docente quanto às concepções que fundamentam o construtivismo e, desse modo, também põe em questionamento até que ponto os cursos de formação deram conta de sustentar a proposta. Ou ainda, essa fala pode apontar que os textos científicos aos quais esses docentes tiveram acesso nos cursos não foram facilitadores para a compreensão de proposta construtivista. Ou o quanto ainda precisa ser compartilhado e discutido entre os professores, sobre essa concepção de ensino.

Sobre o fato de os documentos destinados aos professores apresentarem problemas para o seu entendimento, Silva (2001, p.112) afirma, tendo por base sua pesquisa de doutorado que, “a leitura dos PCN, em grupo com as alfabetizadoras, nos levou a pensar que as discussões sobre formação do professor precisam abordar também, questões que envolvem o material de leitura escrita para (in) formar o professor”. A autora desloca a visão predominante de que são os professores que não conseguem implantar as novas propostas curriculares para uma outra perspectiva: a de que os materiais escritos para os professores nos documentos oficiais não dão conta de permitir uma compreensão minimamente apropriada ao que se deseja.

Silva (2001) mostra, portanto, em seu trabalho que, muitos dos documentos escritos para os professores apresentam certos “obstáculos” lingüísticos que atuam de forma a

dificultar a sua compreensão. Talvez esses fragmentos de depoimentos estejam confirmando essa asserção da autora.

#### **4.4. Os concursos para provimento de cargos.**

Seguem abaixo diversos fragmentos das entrevistas que focam a época em que os docentes prestaram concurso público.

“Eu fiz em 95, no final de 95. Foi aí que conheci os livros de Paulo Freire e Piaget (...) Foi aí que amei Paulo Freire e Piaget (...) Comecei a ter um pouco de noção de saber o que é ensinar” (Mesquita, p.3).

“Quando eu realizei o concurso em 1993 eu só li os resumos, e foram muito importantes para minha formação (...) na época não pude adquirir os livros, pois não tinha dinheiro” (Leal, p.8).

“Através das leituras realizadas para os concursos, a gente se forma, pois são leituras muito importantes, como as leituras de Moacir Gadotti e Demerval Saviani. As leituras são uma referencia para o trabalho que iremos iniciar (Ferreira, p.2).

“(...) os professores estão chegando né, sem concurso, não têm nem mais concurso para forçar o professor a estudar, como eu tive né... tem só contrato, ele já entra de cara na sala de aula” (Mesquita, p. 17).

Mesquita ressalta a importância do papel dos concursos na formação dos novos ingressantes da Rede, pois, segundo defende em seu posicionamento contido no trecho acima, e os profissionais da educação teriam condições de se aperfeiçoarem ao estudar a bibliografia que a Rede Municipal assume oficialmente como fundamentação teórica de sua proposta pedagógica. Com Mesquita aconteceu o mesmo: “(...) para o concurso eu tive que ler Paulo Freire e Piaget”. Para ela, essa, exigência foi fundamental para tornar consistente sua formação. Segundo relata Cantuário, o mesmo caso aconteceu com ele, apesar de não ter conseguido ler tudo que era indicado:

“Tinha uma apostilona de 400 páginas pra ler. Tinham uns livros pra ler, Paulo Freire, Moacyr Gadotti e não sei mais o quê. Coisa que eu nunca tinha visto na minha vida. Aí eu passei no concurso em último lugar. O que me aprovou foi a minha redação, eu fechei a redação, até porque eu

fazia Letras na UFU. Então, eu já estava com 4 anos na UFU, porque já estava terminando o curso. A redação, para mim, foi simples. Não me saí bem nas questões porque eu não havia lido os livros, mas a redação eu fechei, e a redação era sobre livro didático, e eu falei sobre livro didático até. Critiquei o livro didático” (Cantuário, p.9).

Os trechos dos depoimentos acima transcritos enfatizam a importância dos concursos públicos como definidores e influenciadores nos estudos dos professores. Assim como ocorre com as listas de livros literários para o vestibular, as referências bibliográficas para os concursos também acabam tendo um certo peso nos estudos dos profissionais da educação. Guedes-Pinto (2006) salienta, em relação à formação de professores – leitores, que a lista de livros literários obrigatórios nos vestibulares das grandes universidades desempenha um importante papel na formação do leitor. Talvez esse também seja o caso das listas de bibliografia obrigatórias nos concursos públicos para professor. Os depoimentos desses professores entrevistados estão indiciando como o estudo orientado para os concursos afeta o professor.

#### **4.5. O alfabetizador da Rede, ontem, saudosismo ou mudança dos tempos?**

“Sei que foram vários cursos que, na época, davam para todos os professores. Depois, com o tempo, a Rede foi crescendo, e aí sorteavam alguns professores para ir. Então, eles me ajudaram muito, só que eu não lembro o nome dos cursos não. Na minha aula, na prática no dia-a-dia, eu procurava fazer tudo que eu aprendia nos cursos. Então me ajudou muito mesmo”. (Leal, p. 3)

“[...] a gente compartilhava mais, né... Porque às vezes, você tinha algum trabalho diferente, você tinha o entusiasmo de mostrar, de apresentar, de passar para o colega. Eu achava que, como eu disse: no início era como se fosse uma família. Eu aprendi bem mais do que hoje, porque a gente não via tanto egoísmo nos colegas como eu sinto hoje. Há 10 anos atrás para mim, foi muito mais importante do que a realidade de hoje [...]”. (Cunha, p.3)

“Eu volto lá no passado né. A gente tinha as leituras, a gente tinha os conhecimentos, a gente lia muito mais. Havia as oficinas e era a prova que a gente tinha, né? Você fez um trabalho na sua sala que foi válido. Aquele trabalho ajudou muito e a gente tinha essa troca, a gente ia passando para a outra através de oficina. É o que eu sinto” (Cunha, p. 7).

Percebe-se, no relato das professoras Cunha e Leal um certo saudosismo do período em que elas eram dispensadas para estudarem. Segundo suas percepções, entre o grupo de professores havia união e elas tinham mais oportunidade para trocar suas experiências. O local de trabalho não parecia se reduzir a um espaço somente de tarefa, mas também de convivência, de amizade.

No entanto, conforme constata a professora Leal, houve uma mudança grande com o crescimento da Rede ocorrida na década de 90 do século XX, como destacado anteriormente. Os cursos passaram a ser oferecidos a poucos docentes. Conforme relata Leal, “depois com o tempo, a Rede foi crescendo e aí sorteavam alguns professores para ir”. Com isto, houve um certo distanciamento entre os profissionais. Eles passavam a ter menos chance de se reunir como grupo de estudo, pois os momentos em que todos se encontravam para estudar deixaram de existir. Passou-se, então, a outro sistema de formação com o crescimento de docentes na Rede Municipal. A forma antiga de organização parecia não ter mais como se sustentar, acolhendo a todos de uma vez.

#### **4.6. O alfabetizador da Rede, hoje, com o CEMEPE.**

A professora Leal, ao ser questionada por mim a respeito de como ela se via como alfabetizadora no tempo presente, faz a seguinte declaração

“Hoje eu me acho uma excelente alfabetizadora, mas olha quantos anos depois” (Leal, p. 7).

A entrevista da professora Leal fornece várias indicações da importância de sua experiência, nos cursos e como docente em sala. Hoje, depois de passados muitos anos, considera-se uma boa alfabetizadora.

O depoimento abaixo apresenta uma série de dificuldades que se colocam para que os profissionais de educação tenham sucesso. Talvez os cursos de formação, que outrora existiam – apesar de não terem dado conta completamente, poderiam dar um suporte maior a esses profissionais do ensino.

“Esse professor de hoje, a meu ver é totalmente inexperiente. Geralmente, professor contratado, ou que vem de outras escolas, ficou um tempo em uma escola, outro tempo em outra escola, mudou de novo e depois firmou ali naquela escola, onde eu estou agora. Então, são professores que não têm muita experiência. Por eles andarem muito de escola em escola, os que não têm experiência nenhuma, não têm estudo nenhum, porque geralmente só têm o magistério e estão cursando ou terminando faculdade e o CEMEPE mesmo não acrescenta muita coisa na formação deles. Então, são uns professores assim esforçados” (Mesquita, p.22)

Esteves (1991, p. 109) mostra como é difícil para os professores iniciantes se inserirem na nova profissão e como os mais velhos e experientes acabam não auxiliando nessa tarefa.

O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação: sobretudo, tendo em conta que os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, os irão obsequiar com os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho.

Esta constatação feita por Esteves (1991) é reforçada por alguns trechos de depoimentos dos professores quando enfatizam a importância do estado, do município, em investir nos cursos em serviço.

Kleiman (2000, p. 27), ao refletir sobre os resultados do projeto de formação de alfabetizadores em serviço já citado, afirma: “De fato o projeto mostrou que o processo de formação de alfabetizadoras em serviço é longo, deve ser intensivo, deve fornecer oportunidades para a análise crítica da prática escolar e deve fazer parte de um plano de carreira do professor”.

Segundo demonstrado em capítulo anterior, o CEMEPE foi criado com a proposta de assumir a formação continuada de professores. A ele caberia cuidar da qualidade de trabalho dos profissionais.

Sobre o CEMEPE, os depoimentos dos professores assim o avaliam:

“(...) eu acredito que o CEMEPE está fornecendo cursos assim não tanto quanto eles forneciam antigamente. Eles continuam fornecendo cursos sim, só que agora tem aquela dificuldade do professor ir. Eu acho que ainda tem do professor buscar” (Leal, p.11).

Outros depoimentos também merecem uma análise. São eles:

“(…) participei de vários cursos de capacitação e de congressos, como o Congresso dos Educadores de Minas Gerais promovido pela Secretaria Municipal de Educação através do CEMEPE no período de 1990 a 1998. Todos foram bons e me ajudaram muito na minha prática pedagógica. Um congresso que se realizou de 06 a 10 de julho de 1992, teve vários palestrantes como o professor Dr. Moacir Gadotti e professor Dr. José Eustáquio Romão os quais enfatizaram uma escola democrática, postura e compromisso político do professor e uma nova maneira de avaliar o aluno, com a professora Dra. Ana Maria Saul. Consegui realizar vários trabalhos bons na sala de aula. Vejo o aluno como ser participante, cada um com suas diferenças. Tivemos também mini-curso com jogos pedagógicos mostrando o valor do material concreto dentro da sala de aula e isto, dentro da prática, ajuda muito o aluno no aspecto cognitivo e motor. Torna a aula agradável e o aluno participa mais. Devemos usar o livro didático apenas como um apoio. Buscar novas maneiras de ensinar através de jornais, receitas, propagandas, anúncios, folhetos, rótulos, jogos, histórias, poemas, etc... tem contribuído muito no meu trabalho na sala de aula. Os cursos de capacitação dessa época contribuíram muito para meu trabalho do dia-a-dia” (Ferreira, p.20).

“Olha, o CEMEPE tem lá os seus cursos só que às vezes você tem que ir lá uns dias, às vezes porque tem de cumprir o dia escolar, mas não por interesse. Às vezes eu já fui porque eu tenho que ir, mas não porque quero estudar aquilo ou porque o tema é do meu interesse. Ou de repente fui em outro e não corresponde a minha expectativa, eu acho que oferece de forma isolada para quem busca muito (...)” (Santana, p. 7)

“Eu acho que a formação deve partir não só de um Centro de Estudos como o CEMEPE. Poderia ser também na própria escola, porque a gente hoje... eu sinto muito... assim ... que a escola está sendo um local só para trabalho e mais nada. Você chega correndo, já vai para sua sala, já dá o sinal, mal cumprimenta as pessoas e sai correndo. Cada um na sua vida né, é um individualismo muito grande” (Cunha, p.7).

Diante dos relatos apresentados em relação aos cursos de formação, mesmo havendo críticas ao CEMEPE, todos reconhecem o papel da formação continuada como um componente fundamental para manter a qualidade de seu trabalho. Acredito que, principalmente no depoimento de Cunha, ressurge e se reafirma a reivindicação de que os professores fazem da escola ocupar o papel também da formação e não se reduzir apenas a um local de trabalho.

Segundo Cavaco (1991, p. 168):

[...] Se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo caminho para que possam reflectir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir colectivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projectos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a actual tendência para a descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor.

As narrativas dos entrevistados apontam para um desejo de maior integração entre os professores e a relevância da instituição escolar como aglutinadora e incentivadora da formação. Os depoimentos apresentados indicam uma insatisfação generalizada diante do oferecimento de poucos cursos e da dificuldade de se participar deles quando são oferecidos em razão de vários fatores, como a distância da escola, da não participação de todos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender como os professores das séries iniciais do município de Uberlândia significaram a formação em serviço vivida em um passado recente e nos dias de hoje. Para isto, procurei reconstruir, através do processo de rememoração de meus colegas professores, a memória da época em que se tinha uma rede de ensino menor, com condições de fornecer um determinado tipo de formação e o período de transição em que ocorreram vários concursos públicos para efetivação desses profissionais.

Ao narrarem suas lembranças em relação à formação continuada, vivenciada no período de 1990 – 1995, os professores o fizeram a partir do momento vivido no presente, retomando memórias sobre suas trajetórias a rede municipal. Possibilitaram, com isso, a redefinição e a , reorientação e, principalmente, a construção de novos sentidos para suas histórias conforme Thompson (1997) aponta, delineando assim um reposicionamento em relação ao passado.

Acredito que este estudo apresenta alguns aspectos relevantes sobre a formação continuada de professores. Os dizeres aqui registrados revelam o quanto os professores valorizam e reconhecem os projetos de formação em serviço. Por um lado, algumas falas apontam para a importância dessa formação fornecer recursos e oportunidades que facilitem o acesso desse profissional a esse serviço.

Um outro aspecto salientado por essa pesquisa se refere às dificuldades encontradas para a implementação de uma proposta de ensino. Os dizeres dos professores revelam que não se incorpora facilmente em uma rede de ensino uma nova concepção educacional. Isso é algo processual e demanda tempo.

Por outro lado, os depoimentos também apontam que nem sempre tais cursos conseguem esclarecer ou tornar mais elucidativo as propostas de ensino. Talvez essa constatação reforce a necessidade de uma formação contínua e cada vez mais próxima do trabalho de sala de aula tal como Kleimam (2000) destaca. Ou, ainda, talvez revele que os

próprios materiais escritos para os professores não permitem um acesso fácil, conforme apontado pelo estudo de Silva (2001).

Como a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia teve um crescimento acelerado, fica difícil para aqueles que a coordenam e gestam seus trabalhos garantir uma formação que dê conta de atingir todos os seus professores. O trabalho mostrou o quanto é complexa a tarefa de manter uma proposta de formação quando o quadro de professores se amplia de forma rápida como foi o caso de Uberlândia. Segundo o ponto de vista de algumas depoentes, a formação continuada deveria acontecer efetivamente no âmbito escolar, pois ali é que acontecem os problemas e ali deveriam ser resolvidos, mas isso demandaria mudanças na própria estrutura organizacional e exigiria outra logística.

Finalmente, creio que os depoimentos salientam um aspecto importante na formação de professores e pouco ressaltado em pesquisas da área, que é a influência das listas de bibliografia obrigatória dos concursos públicos. Certos trechos das narrativas aqui analisadas enfatizam o quanto essas leituras foram importantes no sentido de ajudar a formar uma concepção de ensino, favorecendo também a inserção desses profissionais no campo das propostas de ensino em circulação na área pedagógica.

Assim, esse é um campo que pode ser mais aprofundado em pesquisas futuras sobre os diversos aspectos que constituem a formação continuada de professores da rede pública do ensino brasileiro.

## BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2004.

AMADO, Janaina. **O grande Mentiroso: Tradição e Veracidade e Imaginação em História Oral**. (texto em mimeo.) s.d.

\_\_\_\_\_, A culpa nossa de cada dia: Ética e História Oral. São Paulo: Revista **Projeto História**, nº 15, abril/1997, p. 145-155.

ARAÚJO, Osmar Ribeiro. **Modos de leitura de alfabetizadoras: história, memória e representação**. 218f. (dissertação de Mestrado). Uberlândia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Banco de dados integrados de Uberlândia-BDI, v.1, 2003.

\_\_\_\_\_. BDI, v.2, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I. Magia e técnica. Arte e Política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; Pref. Jeanne-Marie Gagnebin. – 7 ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, Roberto C. e BILKEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOM MEIHY, José Carlos Sabe. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 5ª ed., 2005.

BOSI, Ecléa. **Memórias e Sociedade – lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. (6ª ed.) São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF – Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: DF – Senado Federal, Centro Gráfico, 1993-2003.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: DF, Senado Federal, Centro Gráfico, 1997.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p. 155-168.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB – ranços e avanços**. (3ª reimpressão). Campinas: Papirus, 1997.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e Formação docente. In NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p. 93-124

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 135-150.

FARIA FILHO, Luciano; ROSA, Walquíria Miranda e INÁCIO, Marcilaine Soares. **O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX**: a qualificação da escola e a desqualificação do trabalho docente. [on line], 2006 [Consultado em 05/07/2006]. Disponível na Wor Wide Web: <http://www.faced.ufjf.br/educaçãofoco/integraartigo.asp>.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.2, São Paulo, pp. 19-34, maio/agosto, 2000.

FARIA, Mirlene Ferreira. **Estudo analítico do rendimento escolar no Ensino Fundamental**: uma questão revisitada. 134f. (dissertação de Mestrado) Uberlândia: Faculdade de Educação, FACED-UFU, 1997.

FERREIRA, Jerusa P. (1997). Os desafios da voz viva. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes, (org.). **Os Desafios contemporâneos de história oral – 1996**. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1997.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e Sociedade** (6ª ed). São Paulo: Moraes, 1986.

GARCIA, Sônia Maria dos Santos. **O conhecimento matemático na primeira série**: conceitos e pressupostos dos professores. 197f., dissertação de Mestrado em Educação, FACED-UF, Uberlândia, 1995.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues; WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes; NETTO, Miguel Rodrigues de Souza, (orgs.). **Fragmentos imagens memórias: 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia: EDUFU, 2003.

GONZÁLES REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora – alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: memórias de leituras em narrativas. [Apresentação Oral] In: **I Congresso Latino-Americano sobre a Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, 2006.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: SP, Vértice. In: **Revista dos tribunais**, 1990.

Jornal Correio do Triângulo 09/01/1991, p.A3.

Jornal Correio de Uberlândia, 01/03/1990, p.1

Jornal Correio de Uberlândia, 15/04/1988, p. 9.

Jornal correio de Uberlândia, 27/01/1989, p.1.

Jornal Correio do Triângulo, 09/07/1992, p.1

KLEIMAN, Ângela B. Histórico da proposta de (auto) formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In KLEIMAN, Angela B. e SIGNORINI, Inês (orgs.). **O ensino e a formação do professor- Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000. p.17-39.

LEÃO, Eliana. **História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – CEMEPE na visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: (1991-2000)**. 188f (dissertação de Mestrado) Uberlândia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n.68, dezembro/1999.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001.

LETA, Maria Masello et al. O prazer do encontro. In Sônia Kramer e Solange Jobim e Souza (orgs). **História de Professores**. São Paulo: Editora Ática, 2003. p. 87-96.

LE VEN, Michel Marie et al. História oral de vida: o instante da entrevista. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes, (org.). **Os Desafios contemporâneos de história oral-1996**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

MACÊDO, Cesária Alice. 156f. **Ensino de arte**: uma experiência na educação municipal de Uberlândia (1990-2000). (dissertação de Mestrado), Uberlândia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. Muito Aquém do Paraíso: Ordem, Progresso e Disciplina em Uberlândia. **História e Perspectiva**, Uberlândia, nº 4, 1991, p. 37-77.

MELO, Maria Teresa Leitão de Melo. Programas Oficiais para formação dos professores da Educação Básica.. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro/99.

MOREIRA, Helvécio Domingos. **Formação e desenvolvimento dos bairros periféricos em Uberlândia**. Uberlândia, 1991. Dissertação apresentada como conclusão de projeto de pesquisa – modalidade aperfeiçoamento – desenvolvido junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). P.67.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, n.58, julho/1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Márcia Aparecida P. da Silva. **A formação profissional na prática cotidiana**: o que nos contam as educadoras de creche. (Dissertação de mestrado). Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2006.

PMU/SME. **Educação & Dignidade**. Uberlândia: SME/UDI. Órgão de comunicação interna da secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, nº 2. Julho de 1992.

PINTO, Antonio Luiz de Toledo; WINDT, Márcia Cristina Vaz dos Santos e CÉSPEDES, Lívia. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 39. ed. Atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral. A pesquisa como um experimento de igualdade. In: **Projeto História**, nº 14, São Paulo: Educ, 1997.

\_\_\_\_\_. História Oral como gênero. In: **Proj. História**. São Paulo: EDUC v.22, 2001.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988, p. 14 - 43.

RIBEIRO, Maria Luísa. **História da Educação Brasileira**. A Organização Escolar. (6ª ed.) São Paulo: Moraes, 1986.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. (10ª edição) Petrópolis: Vozes, 1988.

SANTOS, Sônia Maria dos. **Histórias de alfabetizadoras brasileiras: entre saberes e práticas**. 335f., (Tese Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Relações de trabalho na escola pública: prática social em educação em Minas Gerais (1983-1994)**. 300f., (Tese Doutorado). Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1999.

SILVA, Simone Bueno Borges da. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis?”. In KLEIMAN, Ângela (org.) **A Formação do Professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, Frederik Winslow. **Princípios de Administração Científica**. (7ª ed.) São Paulo: Atlas, 1985.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História**. São Paulo, n.15, pp.51-84, abril/1997.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lorenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. De Heródoto ao gravador: histórias da História Oral. In **Resgate** – Revista Interdisciplinar de Cultura do Centro de Memória- UNICAMP. Número 01. Campinas: CMU, 1990.

VIEIRA, Carlos Roberto. A educação e formação dos professores na década de 80. **Revista semestral da Faculdade Integradas do Triângulo**, v.4, n.2, julho/dezembro, 1996.

VON SIMSON, Olga (org.). **Os desafios contemporâneos da história oral - 1996**. Campinas – SP: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. Memória e identidade sócio-cultural. In: **XI th International Oral History Conference-Proceedings**. v.03, Rio de Janeiro: CPDOC/FGV: Fiocruz, Casa de Oswaldo Cruz, 1998.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Revista Educação e Sociedade**, v.21 nº70, 2000.

# **ANEXOS**

## ANEXO I

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

### PROPOSTA CURRICULAR PROVISÓRIA/87

#### I INTRODUÇÃO - REVELANDO NOSSAS CRENÇAS

A Divisão de Educação Pré-Escolar sente, neste momento, a necessidade de sistematizar a forma de trabalho que ora vem desenvolvendo, levando em conta:

- . tentar estabelecer uma linguagem única entre os diversos elementos da sua Equipe;
- . melhorar a qualidade de atendimento oferecido à Criança;
- . organizar a experiência até agora adquirida.

No entanto, o que realmente pretendemos é elaborar uma proposta curricular que, a cada passo, propicie a participação dos elementos envolvidos no processo educativo promovido pelo Pré-Escolar Municipal.

Refutamos qualquer proposta curricular elaborada sem a participação dos agentes que promoverão a prática, pois acreditamos que o currículo não pode seguir os mesmos passos de uma receita culinária. Há necessidade de que os seus executores tenham oportunidade de se situarem primeiro como pessoas, com todas as crenças que trazem em sua bagagem de vida e ainda que tenham oportunidade de refletir, avaliar e reencaminhar essas crenças.

No caso específico de nosso Pré-Escolar, necessário se faz também que tenhamos estratégias concretas que propiciem a participação efetiva da comunidade a que nos propomos atender. Só assim nosso Currículo não estará impregnado de interesses individuais, sem levar em conta os da população envolvida. Não podemos perder de vista o fato de que estamos a serviço dessa comunidade, necessitando assim de partirmos do que ela tem, para chegarmos até ao conhecimento científico, socialmente aceito como sendo o primordial.

Entretanto, este não é um trabalho facilmente iniciado e facilmente concluído. Haveremos de começá-lo por uma análise da formação profissional até aqui adquirida pelos elementos que compõem nossa Equipe e que, as discussões acontecidas até hoje, nos levam a



concluir que devemos iniciar pela conceituação de currículo e, até mesmo, pela reflexão de quais são os pressupostos que se acham por trás da elaboração dele. Temos constatado que isso ocorre não por que nossos profissionais não tenham passado por esses conteúdos nos seus respectivos cursos de formação, mas sim pela maneira como esses conteúdos são repassados e discutidos. Ou seja: são divididos didaticamente em disciplinas isoladas sem que haja qualquer relação entre as disciplinas com elas mesmas e com a realidade social.

Então, o que pretendemos é montar um currículo para o Pré-Escolar que permita aos elementos da Equipe passarem por todas as etapas de sua elaboração, desde a conceituação até a avaliação da sua efetiva prática em sala de aula.

Nosso problema crucial é que teremos de estudar cada etapa e, ao mesmo tempo, dar continuidade ao atendimento de crianças em nossas salas de aula.

O crucial se refere à dificuldade com o tempo, principalmente do Professor, que tem um contrato de quatro horas e meia diárias. Entretanto, acreditamos que um estudo teórico aliado à prática dará maior significado ao que pretendemos fazer.

Outra grande preocupação nossa é o tipo de atendimento proporcionado às crianças que estão hoje em nossas salas de aula, enquanto não evoluímos no estudo a que nos propomos desenvolver.

O fruto dessa preocupação é a presente Proposta a que chamaremos de Proposta Curricular Provisória/87.

A fim de a compreendermos, necessário se faz que retomemos um pouco da história da Pré-Escola.

Ao longo dos tempos a Pré-Escola tem assumido funções diversas, principalmente de acordo com o interesse dos grupos que detêm o poder.

Seu início se deu no momento em que se fez necessário conseguir um abrigo para os filhos de operárias que começaram a sair de casa para trabalhar nas fábricas, no início da Revolução Industrial. Naquela época, não havia nenhum compromisso com o pedagógico, se confundindo ou até, sendo a mesma coisa que a instituição Creche.

Num outro momento histórico, houve necessidade de alguém assumir a responsabilidade de resgate do grande índice de Evasão e Repetência que vinha, então, ocorrendo nas escolas. A Pré-Escola foi a escolhida para o papel de "redentora". A partir daí estava

assumindo um compromisso mais definido com a Educação e a ela foi designado que "preparasse" as crianças para o ingresso na 1ª série.

Se conhecemos um pouco dos problemas educacionais que enfrentamos em nossa Sociedade, podemos concluir logo que a Prê-Escola não conseguiu se desincumbir bem desta tarefa, não resolvendo assim, o problema da Evasão e da Repetência.

Até aqui alguns investimentos tinham sido destinados à Educação Prê-Escolar e muita divulgação existia sobre os seus poderes na solução da Evasão e Repetência e já havia sido criada uma expectativa e até uma necessidade da Prê-Escola na comunidade, o que tornou de momento, impossível a eliminação brusca do atendimento que vinha sendo prestado. Uma nova Prê-Escola foi produzida então. Embora não resolvesse o problema do 1º grau, ela passou a representar um atendimento importante por si só, ou seja, o fato de se reunir qualquer pessoa com um grupo de crianças dessa faixa etária, fazendo qualquer atividade com elas, já representava um atendimento que justificava a sua existência e continuidade.

Atualmente, vivemos os resquícios dos três momentos citados e mais a tentativa de alguns que trabalham com a Prê-Escola de resgatar, neste emaranhado, a sua ligação com a Educação.

Estamos nos situando neste grupo. Vemos a Prê-Escola como Escola. Acreditamos que a criança da faixa Prê-Escolar, como qualquer outra pessoa, tem possibilidade e necessidade de ampliação de conhecimentos; vemos a criança não só como um ser biológico em transformação, mas também como alguém que influencia e é influenciado pelo meio em que vive.

No entanto, não podemos deixar de analisar, mesmo que seja brevemente, o que ficou de influência de todas essas etapas da Prê-Escola na mentalidade do povo. Não detendo esse fio histórico que tentamos estabelecer anteriormente, as pessoas nos cobram um trabalho que atenda a modismos comuns em nossa área ou ainda que continuemos a montar propostas que possam suprir falhas do Sistema Oficial de Ensino.

Sabemos que a Educação é o veículo que transporta todas as crenças que uma Sociedade quer perpetuar ou mudar, para as gerações posteriores.

De maneira geral, podemos distinguir duas linhas educacionais definidas: uma conservadora e outra transformadora. A linha conservadora educa na intenção de preservar e difundir valores já existentes e que contribuem para a conservação da sociedade nos

moldes em que se encontra. A transformadora educa visando à ampliação e à mudança nos valores sociais.

Numa Sociedade dividida em classes, como a nossa, onde existe uma minoria privilegiada que determina os caminhos para as demais, a Educação passa a ser um instrumento, através do qual, essa minoria controla as massas e veicula normas, divulgando assim sua ideologia na intenção de conservar seus valores e conseqüentemente de se conservar no poder.

A maioria dominada resta assimilar essa ideologia. Portanto, a Educação, num sistema de classes, é uma das armas na briga pela manutenção do poder. Seguindo este raciocínio podemos inverter o alvo e fazer com que ela seja uma das armas para mudança do poder da minoria para a maioria. Para que isso ocorra, acreditamos que a Educação é veículo dos conhecimentos já adquiridos pela humanidade ao longo dos tempos, seguidos de reflexão e análise crítica desses conteúdos e dos sistemas de crenças veiculados pela classe que os domina.

Como isto poderá ser feito, se sabemos que a minoria que detém o poder, detém também o controle do processo educativo?

Esta é uma questão polêmica e profunda. Acreditamos, porém, que a sua resposta possui, dentre outras coisas, uma ligação com a pessoas do Educador e a sua postura frente ao trabalho que desenvolve.

Está claro que todo trabalho educacional tem por trás uma opção daquele que o realiza.

Vislumbramos, em nosso contexto educacional, três tipos de Educador, a saber:

Primeiro tipo: aquele que faz uma opção consciente por trabalhar numa linha conservadora, reproduzindo assim os valores do grupo dominante;

Segundo tipo: aquele que faz uma opção consciente por trabalhar numa linha transformadora, tentando construir junto com o povo um novo sistema de vida em Sociedade;

Terceiro tipo: aquele que faz um trabalho sem ter consciência ou sem fazer uma opção por uma determinada linha, contribuindo assim para engrossar as fileiras do 1º tipo, ou seja, daqueles que trabalham para a conservação da Sociedade, da maneira como ela se encontra.

Da análise feita até aqui, podemos concluir que, ao contrário do que pensam alguns, fazer Educação é fazer Política. Estando

consciente ou não, a prática de um Educador evidencia um posicionamento político. E ainda, para que haja uma mudança nos rumos de nossa Sociedade, necessário se faz, dentre outras coisas, que os educadores façam a sua opção pela transformação, ou seja, pela mudança social.

Fizemos nossa opção por trabalhar em Educação, na nossa área específica que é Prê-Escola, visando contribuir para a transformação da vida em Sociedade, aumentando assim a nossa responsabilidade pelo fato de sermos Escola Pública.

Enquanto opção teórica esta decisão tem-nos trazido conflitos no que se refere à compreensão mais profunda da questão, porque enquanto pessoas, alguns de nós não têm sua origem nas classes populares e outros embora tenham, assimilaram, no seu transcurso de vida, valores da classe média, que no dia-a-dia tornam-se difíceis de desmistificar.

Outra séria interferência é o próprio estágio de compreensão desta realidade social em que se encontra cada elemento que compõe esta Equipe. Mas podemos dizer que, de maneira geral, nossa grupo tem pensado neste fato e uma das provas que evidencia a nossa preocupação é a montagem da presente Proposta. Temos como consequência maior disto que consideramos anteriormente, a dificuldade de transformar essa teoria em prática efetiva de sala de aula. Analisando nossas tentativas anteriores concluímos que, em alguns momentos, esvaziamos a função da Escola, que é ensinar, preenchendo-a com a preocupação com o social ou vice-versa. Tentamos resgatar para nós mesmos, que a Escola não é uma instituição onipotente e capaz de resolver as crises sociais que ora vivemos, mas que ela tem sua parcela de contribuição. E esta só se dará na medida em que reconstituir sua função de transmissão e ampliação de conhecimentos.

Concluindo, nos parece hoje que trabalhar com conteúdo e buscar mudanças sociais são posturas que não se excluem, mas, pelo contrário, podem e devem completar-se.

#### !! FALANDO SOBRE TEÓRICOS QUE MAIS NOS INFLUENCIAM

Estudiosos e teóricos têm feito estudos sobre a aprendizagem humana e seus processos. Alguns desenvolveram seus trabalhos dando ênfase à maneira através da qual a aprendizagem ocorre; outros em preenderam esforços no sentido de sistematizarem métodos de aprendizagem.

Daí herdamos teorias de cunho psicológico e/ou pedagógico que vão do completo condicionamento à completa liberdade individual, da excessiva auto-disciplina ao exagero nos detalhes, levando muitas vezes a criança a um treinamento, não deixando margem alguma para criarem novas alternativas.

impedida

Essas orientações vêm influenciando as nossas vidas tanto a nível pessoal, na educação dos filhos, quanto profissional, na educação escolar.

Vemos que certas teorias têm, às vezes, servido de modelo para o desenvolvimento de uma determinada prática educacional sem que tenha ocorrido, antes de sua adoção, uma análise dos fins a que se quer chegar e dos fins a que levariam tal prática.

Outra situação também comum em Educação é a soma de teorias e pressupostos, que nos seus fins se opõem entre si e que educadores lançam mão e adotam na sua prática, a nosso ver por absoluta inconsciência de quais fins desejam atingir e de quais fins realmente atingirão.

Sob esta precaução queremos que nossa Proposta busque um todo equilibrado, aproveitando descobertas de estudiosos, entretanto, sem reunir crenças contraditórias.

Acreditamos que as crianças necessitam desenvolver-se como seres ativos, autônomos, colaboradores, criativos, críticos e que se estimem. Valorizamos o seu crescimento social e individual. Queremos garantir o seu espaço na Escola e também garantir ao Professor o seu próprio espaço, levando em conta que, como adulto, ele detém uma experiência maior que a Criança. Procuramos assim não deixar nas mãos da Criança a condução total e incondicional de seu desenvolvimento e de sua liberdade mas, ao mesmo tempo, procuramos não centrar só no Professor a responsabilidade de comando.

Nossos estudos teóricos carecem ainda de muito aprofundamento. Há autores, entretanto, nos quais buscamos subsídios para o desenvolvimento do trabalho que ora realizamos.

PIAGET tem-nos dado a sua contribuição com a teoria dos vários estágios de desenvolvimento pelos quais passa o ser humano e com o estudo de como se dá o processo de conhecimento no indivíduo.

Acreditamos que o aprofundamento na teoria de Piaget pode nos auxiliar no conhecimento dos estágios humanos de desenvolvimento, fornecendo-nos dados para uma compreensão maior da questão.

Logicamente que não trabalharemos no sentido de enquadrar

nossas crianças nestes estágios, seguindo-os com rigidez. Sua importância está principalmente naquilo que podemos conhecer dos processos que este Autor estudou e que pode facilitar um envolvimento mais objetivo e até mais natural na questão, especialmente na faixa etária que atendemos, cujo crescimento é muito rápido.

ROGERS também deixa sua contribuição quando resgata a relação humana na sua essência, valorizando a relação pessoa a pessoa. Acreditamos que só numa relação mais íntima e mais humana pode nascer uma identificação do Educador com a Criança e com sua realidade de vida. Discutimos, no entanto, o enfoque dado por ele à liberdade, que, para nós, é tratada de maneira um pouco simplista desconsiderando um contexto social maior.

FREINET tem-nos proporcionado um estudo interessante já que propõe um modelo de Escola diferente do que temos hoje. Embora não seja Autor que escreve em nossos dias, fala de problemas muito atuais do Ensino. Seu modelo de Escola tem contribuído muito para uma reflexão mais profunda e até nos dado subsídios, que nos abrem alguns caminhos nas inquietações que nos seguem no nosso dia-a-dia.

No Método Natural delineamos algumas possibilidades novas de sairmos do esquema tradicional cheio de técnicas estanques que não promovem um processo contínuo e natural.

Nós nos identificamos muito com a naturalidade em que situa o desenrolar da Alfabetização. Concordamos com ele e ainda extrapolamos esta naturalidade para as demais funções da Escola. Achamos ser ele um Autor muito avançado e que a prática que propõe torna-se complexa se adotada num Sistema dividido e subdividido com o Oficial. A Escola de Freinet não cabe dentro do Sistema atual de Ensino. Se vamos levá-lo a sério, teremos de derrubar estruturas convencionais e promover um novo começo em Educação.

Para a Pré-Escola, que não tem ainda um sistema de leis definido para o seu funcionamento,  vemos que as brechas para a naturalidade são maiores. Embora não havendo mudanças subseqüentes esbarremos em seguida nas estrutura estabelecidas. Que fazer então? Vamos iniciar pelas brechas que temos hoje e procuraremos outras na caminhada.

Quando pensamos mais especificamente na montagem de nosso Esquema Curricular propriamente dito, sentimos uma identificação com o Projeto da Professora Regina de Assis, Projeto Nezahualpilli, coordenado por ela e desenvolvido, há alguns anos, na periferia urbana da capital mexicana.

Identificamo-nos com as posições teóricas da Autora e a contribuição mais definitiva que deixa no nosso Trabalho é o seu Modelo Curricular.

Não o estamos adotando na íntegra, partimos dele para a elaboração do nosso.

### III DISCUTINDO SOBRE AS ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO E AS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Faltá-nos ainda muito estudo na maioria dos aspectos que compõem uma proposta curricular.

Impossível seria aprofundar, ao mesmo tempo, em todos os itens curriculares. Como nossa Proposta pressupõe a participação de todos os elementos da Equipe, estabelecemos prioridades para o trabalho que ora fazemos. Impossível seria discorrer sobre todas as questões de uma só vez.

Principiamos pela diferenciação e clarificação das Áreas de Desenvolvimento e das Áreas de Conhecimento.

Logicamente que a nossa prática diária influenciou esta prioridade. Alguns problemas têm sido levantados por nós como questionamento, Um deles é a ênfase dada hoje no Pré-Escolar em atividades de psicomotricidade, na intenção de que, de alguma forma, aceleremos a aquisição de habilidades, propiciando a famosa Prontidão da Criança.

Queremos clarificar nossa posição sobre o desenvolvimento humano. Logicamente que um ser passa por várias fases de desenvolvimento ao longo da vida. Este desenvolvimento é ritmado e organizado sendo possível um acompanhamento e uma percepção clara de cada um de seus momentos, haja vista a observação de Jean Piaget.

Entretanto, discordamos da maneira como vários autores e inúmeros Educadores têm conduzido a questão. Vemos que estes estágios ocorrem naturalmente e que, ainda naturalmente, se encadeiam e se sucedem sem que ocorra paradas a cada estágio. Na tentativa de fazer divisões didáticas, tem-se dado idéia de saltos entre as várias fases. O desenvolvimento humano acontece equilibradamente com todos os seus aspectos fluindo naturais e contínuos, na interação do indivíduo com o meio.

Concordamos, mais uma vez, com a Professora Regina de Assis que critica as propostas de Pré-Escola que têm como único objetivo a celerar o desenvolvimento da Criança. Pois, com o que expusemos an-

teriormente, quisemos dizer que passando ou não por uma Prê-Escola, uma Criança não sofrendo qualquer acidente brusco que venha prejudicar-lhe o desenvolvimento, passará com tranquilidade e naturalmente de um estágio para outro. Então estamos negando a importância de atividades ligadas à psicomotricidade, por exemplo?

Acreditamos que à Prê-Escola cabe propiciar situações para que a Criança vivencie essas experiências. Não negamos a importância de proporcionar o uso das suas habilidades. Logicamente que este uso pode proporcionar consciência da possibilidade e daí até uma melhor organização do seu potencial para uma melhor utilização.

Então propiciar é acelerar? Vemos que treinar é acelerar, propiciar não.

O que criticamos é que, muitas vezes, a Prê-Escola tem utilizado a maioria do seu horário escolar no treino destas habilidades. Para nós, no que se refere às Áreas de Desenvolvimento, a Prê-Escola teria como função oportunizar condições para que a criança se desenvolva em todos os aspectos, priorizando atividades que venham atender às suas necessidades e dificuldades.

Desta forma, vemos que atividades ligadas ao desenvolvimento de habilidades não deveriam vir isoladas e cabe ao Professor, ir inserindo o uso delas no contexto do aprendizado. Por exemplo, achamos desnecessário que o Professor faça uma fileira de crianças e solicite a elas que andem em um pé só, com o fim de que estas adquiram Equilíbrio. Na verdade, a habilidade Equilíbrio poderia ser propiciada dentro de situações diversas.

Diante do que expusemos até aqui, o leitor deve estar se perguntando como afinal conduzimos a questão da divisão de turmas por faixa etária.

Queremos ressaltar que esta tem sido uma questão polêmica no nosso trabalho e que a solução que demos a ela não nos satisfaz plenamente, porque nos sentimos extremamente incomodados quando constatamos que nossas crenças podem ser transformadas em prática, apenas parcialmente.

Propomos ao leitor um exercício simples para começarmos a discussão. Estabeleça as diferenças existentes entre as crianças de 04, 05 e 06 anos. Ao final dele acreditamos que, se o leitor foi criterioso a ponto de pensar nos vários contextos históricos em que estas crianças possam estar e nas várias condições de vida em que podemos encontrá-las, estamos acreditando que chegue ao mesmo que chegamos, ou seja, as diferenças mais facilmente percebidas são as dos extremos 04 e 06 anos, que é um período maior de tempo. Se analisar

mos as idades de forma contínua, de 04 para 05 e de 05 para 06 anos, concluiremos que existem diferenças mas que não há como separá-las de forma rígida. Isto confirma nossa posição de que o desenvolvimento não acontece aos saltos e sim naturalmente e continuamente.

Daí advém uma pergunta lógica: se não há como estabelecer diferenças, por que trabalhar com esta divisão rígida por faixa etária com a qual trabalhamos?

De princípio, baseados nas nossas constatações, acreditamos que existam outros critérios possíveis para a divisão das crianças em turmas. Não temos necessariamente que agrupá-los pensando na sua data de nascimento para que daí advenha um maior aprendizado. Este não é o critério utilizado, por exemplo, por nossas famílias já que os irmãos, com exceção dos gêmeos, têm idades diversificadas.

De observações cotidianas nos arriscamos a dizer que a diferença de idade pode até, muitas vezes contribuir, já que as crianças conseguem se comunicar entre elas com mais fluidez do que o adulto consegue, às vezes.

Não estamos defendendo aqui, de princípio, a mistura de faixas etárias. Estamos sim, querendo reafirmar que existem outros critérios possíveis de serem adotados para que ocorra um processo educativo.

Então, por que insistir na divisão por faixa etária?

Para compreender nossa decisão necessário se faz, pelo menos, uma leve análise de nossa realidade social. Pensemos no Sistema Oficial de Ensino. Ele, como a maioria das coisas neste País, segue a estrutura da Sociedade Capitalista. É um sistema fragmentado, que propõe conhecimentos estanques contidos dentro de períodos anuais e tão minuciosamente organizados que perdem completamente o sentido e desconsideram a relação da aprendizagem com o próprio Homem.

Sua ênfase é muito mais na organização didática do que no sentido real que o conhecimento precisa ter para o ser humano. Perdemos, assim, a espontaneidade de aprender. Aprende-se para alcançar séries subsequentes e para obter títulos que satisfaçam às necessidades desta Sociedade Capitalista. Deixamos de aprender para satisfazer nossa curiosidade pela vida e pelos minuciosos encantos que ela tem.

Precisamos recuperar este sentido natural da Educação. Ir, passo a passo, caminhando através do saber que nossas gerações antecessoras acumularam, reconstruindo-o, transformando-o e ampliando-o, partindo do nosso interesse genuíno, que nos fará buscar o conhecimento

para a compreensão de nós mesmos e do mundo que nos cerca.

Neste ponto, precisamos refletir que com esta nova Escola a aprendizagem perde as fronteiras e foge completamente a qualquer controle. Estaríamos então numa nova Sociedade.

Esta é a Escola na qual acreditamos. Mas como construí-la? Começaremos dentro da Escola que temos hoje? Ou seu início está ligado às outras estruturas sociais?

Voltando à pergunta sobre a faixa etária teremos estas respostas.

Sofremos uma pressão muito grande vinda do meio, que nos força a atender nossas crianças em faixas etárias rigidamente estabelecidas.

Se não nos utilizarmos destes critérios, as nossas crianças terão dificuldade quando ingressarem no 1º grau, pois lá exigirão dela que estejam exatamente dentro das normas do Sistema Oficial. E, até nós mesmos, teríamos dificuldades em subsistir como Escola, porque nossa clientela sem dúvida se evaporaria.

E então, parece que não saímos do lugar... E como resolvermos a contradição - estando de acordo com o Sistema não estaremos perpetuando a sua forma de trabalho?

Concluimos que esta não é uma situação que tenha uma solução satisfatória a curto prazo. E novamente voltamos a falar de brechas. Havemos de buscar espaço para aquilo que acreditamos, mas estabelecendo metas que podem ser alcançadas a curto, médio e longo prazo. Se assim não fizermos sucumbiremos de ansiedade.

A curto prazo fica-nos a possibilidade de estudo de maior entendimento da questão e discussão do assunto no meio em que nos encontramos. Cabe aqui a expressão "paciência histórica", entretanto, entendida como luta e busca de uma Sociedade melhor.

Mas, e na sala de aula, como lidaremos com a questão?

Para caminharmos um pouco mais no entendimento do trabalho que propomos, cabe aqui pensar um pouco sobre outra contradição que vivemos. Está ela ligada às Áreas de Conhecimento e mais especificamente ao que o Prê tem responsabilidade de ensinar colaborando para um bom desempenho no 1º grau.

De novo nos volta o mesmo antagonismo já discutido. Desta vez, questionamos: o Prê deve contribuir com o trabalho do 1º grau? Ou ainda: colaborando com o 1º grau, estaremos colaborando com a vida da Criança?

Esta é uma questão de dupla resposta. Se visámos contribuir para ajustar a criança à Sociedade que temos aí, devemos colaborar

com o 1º grau. Se discordamos do que se tem aí reservado para as nossas crianças, devemos prepará-las para a vida e para um novo 1º grau.

Todos esses questionamentos se tornam mera reflexão teórica se não perguntarmos também: como trabalhar conteúdos anteriormente programados e ao mesmo tempo propiciar uma Prática Pedagógica espontânea para a Criança e para o Professor? Conteúdo Programado combina com respeito aos interesses da Criança e ainda com coisas como sair do ponto de partida no qual ela se acha?

Até certo ponto é simples a resposta, pois acreditamos ser possível combinar Conteúdo (este entendido como conhecimento científico acumulado pelo Homem), com uma maneira mais simples e menos artificial do que esta que se tem feito.

Nosso problema é que numa prática assim definida este Conteúdo viria espontaneamente do interesse do aluno e que seu nível de complexidade seria ampliado de maneira gradativa e *natural* seguindo do seu desenvolvimento.

Desta forma estaríamos proporcionando novos horizontes de conhecimento, mas sem possibilidades de freios pré-estabelecidos. Mais uma vez estaríamos desconsiderando os Programas Oficiais. E retorna a dúvida: não estaríamos contribuindo para a permanência da marginalização que hoje ocorre com a Criança da classe popular?

Tentemos sair deste círculo vicioso indo mais adiante. Quais os pré-requisitos que o 1º grau exige para que a criança entre na 1ª série? E ainda, quais seriam os conteúdos que o Prê-Escolar teria responsabilidade de trabalhar?

Na nossa experiência vimos que se conseguíssemos caminhar um pouco nas respostas destas questões estaríamos definindo melhor que Áreas do Conhecimento trabalharíamos.

Começamos por uma análise dos Programas Oficiais da 1ª série, da Proposta do C.B.A. (Ciclo Básico de Alfabetização) e sua reformulação para 87, de algumas cartilhas adotadas nas Escolas Oficiais, alguns manuais de Prê-Escola comumente vendidos em livrarias e, ainda, uma amostragem dos Registros de Trabalho dos Professores do Prê-Escolar Municipal.

Ao final da análise chegamos a conclusões bem interessantes. Uma delas é que os pré-requisitos que a 1ª série nos exige são, na maioria, habilidades necessárias a uma leitura e escrita valorizando mais o ato mecânico deste processo.

Outra conclusão é que começa a existir, pelo menos em MG, uma certa preocupação com o tipo de Escola estruturada que até agora vem sendo proposta. Vimos até uma proposta arrojada e renovado-

ra no C.B.A. Entretanto, por si só, sem possibilidade de êxito porque pelo menos até agora, esta nos parecendo remendo novo em roupa velha, pois teoria nova numa estrutura arcaica sem dúvida não subsistirá.

É inegável que se nos identificamos como Escola temos um compromisso com o 1º grau. Neste ponto já deve estar claro para o leitor que a nossa grande dúvida está em como combinar uma proposta renovadora, com o que é feito no 1º grau, para que não se prejudique nem se marginalize mais ainda a Criança que atendemos.

Então, como definir nossa prática de sala de aula?

Para nós está claro que precisamos oferecer condições para que a Criança conheça e reflita sobre seu meio, para que possa vir a ser um indivíduo crítico, que saiba se relacionar, que consiga refletir sobre situações conflitantes, que seja consciente e criativo, com possibilidades de vir a ser um agente de mudança social.

Nas condições que temos hoje já está claro para nós (e acreditamos que também para o leitor) que nos é impossível fazer um trabalho completamente inovador e que propicie, de uma só vez, o que citamos acima.

Como vamos trabalhar então?

Optamos por definir Áreas de Conhecimento e dentro delas listar conteúdos básicos para o trabalho. Esta Relação de Conteúdos não tem o significado de um roteiro determinado e inflexível.

Ela se tornou necessária principalmente porque achamos importante ter para nós um lembrete dos pré-requisitos para a 1ª série e também porque temos necessidade de sistematizar um ponto de partida para os elementos de nossa Equipe. Para muitos de nós ainda é muito difícil trabalhar conhecimento com um grupo de crianças, partindo do interesse delas e da sua realidade social e, a partir daí, ir ampliando-os diariamente. Sabemos que esta dificuldade tem relação mais uma vez com os conhecimentos por nós adquiridos em nossos cursos de formação, com o modelo de Escola que introjetamos e ainda com outros esquemas da Sociedade na qual vivemos.

Definimos, então, as seguintes Áreas do Conhecimento: Comunicação e Expressão, Pensamento Lógico/Matemático, Ciências Físicas/Naturais e Sociais.

Os conteúdos contidos em cada Área foram selecionados considerando-se dois critérios:

- . conteúdos que signifiquem conhecimentos sociais básicos para a vida diária da criança;
- . conteúdos que atendam os pré-requisitos para a 1ª série.

Estes Conteúdos devem ter um significado para cada um de nossa Equipe, ou seja, deveremos estar familiarizados com cada um de tal

forma que possamos lançar mão deles na medida em que, no transcurso do trabalho, haja necessidade para resolução de situações-problemas e ainda na medida em que o interesse da Criança esbarre em um deles.

E se no transcurso das atividades escolares as crianças ou algumas delas não se interessarem por determinados assuntos desta Listagem ou ainda se não surgir ocasião para trabalhá-los?

De princípio, não pensamos que todos os itens listados devam ser obrigatoriamente trabalhados, pois a seleção do conteúdo que uma determinada turma ou uma Criança estudará será feita pela própria turma ou pela própria Criança e pelo Professor, na medida em que perceberem necessidade dele para satisfação da curiosidade infantil e ainda para aprofundamento de assuntos em debate.

Então o leitor poderá perguntar: - Mas esta listagem não é pré-requisito para o 1º grau? Se não for visto não fará falta?

Queremos lembrar aqui nossa constatação em pontos anteriores de que os pré-requisitos exigidos, de certa forma se resumem muito nas habilidades necessárias ao ato mecânico de ler e escrever e ainda ao próprio ato de leitura e escrita em si. Sobre isto dedicaremos uma sessão inteira do presente trabalho para esclarecer nossa posição quanto à Alfabetização na Prê-Escola.

Acreditamos, ainda, que se o Educador que estiver coordenando a turma de crianças conduzir o trabalho da maneira que propomos, poderá ocorrer até uma extrapolação da Lista.

Nossas inquietações estão mais ligadas à mensagem que será veiculada através destes Conteúdos, ou seja, nos preocupa o sistema de crenças que os Educadores transmitirão às crianças.

Nossa Listagem de Conteúdos se assemelha muito a qualquer outra encontrada na literatura. Insistimos em dizer que a diferença está em dois aspectos de sua utilização:

- . a Metodologia usada por nós;
- . a postura crítica frente a este Conteúdo.

Logicamente estamos falando da importância do posicionamento do Educador que trabalha conosco, frente à vida em Sociedade. É a crença perpetuada ou questionada através do Conteúdo que determinará a possibilidade de estagnação ou mudança na postura do indivíduo.

Em seguida, expomos a nossa Listagem de Conteúdos.

#### Comunicação e Expressão:

- 1.0 - Linguagem Oral.
- 2.0 - Leitura.
- 3.0 - Escrita.
- 4.0 - Comunicação e expressão - não verbal.

PENSAMENTO LÓGICO/MATEMÁTICO

Legenda:

° unidade de medida

\* instrumento de medida

1.0 - COR

- . primária
- . secundária

2.0 - MEDIDAS

2.1 - COMPRIMENTO:

- . grande-pequeno-médio, largo-estrito, maior-menor, alto-baixo.  
(° metro, \*régua, metro, fita métrica).

2.2 - VOLUME

- . vazio-cheio  
(\*litro)

2.3 - MASSA

- . pesado-leve  
(°quilo, \*balança)

2.4 - TEMPO

- . antes-depois, agora-cedo-tarde, ontem-hoje-amanhã.  
(\*calendário, relógio)

2.5 - TEMPERATURA

- . frio-quente-morno-gelado  
(°grau, termômetro)

- 3.0. - ESPESSURA
  - . grosso-fino
- 4.0 - QUANTIDADE
  - . muito-pouco, mais-menos
- 5.0 - ORIENTAÇÃO ESPACIAL
  - . frente-costa, atrás-a frente, em cima-em baixo, dentro-fora-do lado, começo-meio(entre)-fim, antes-depois, primeiro-último, perto-longe, direito-esquerdo.
- 6.0 - TEXTURA
  - . áspero-liso-rugoso
- 7.0 - VALOR
  - . caro-barato, compra-venda-troca  
(°dinheiro-cruzado-, \*moeda, nota).
- 8.0 - FORMA
  - . redondo (círculo), quadrado, retângulo, triângulo etc.
- 9.0 - TOPOLOGIA
  - . aberto-fechado, dentro-fora
- 10 - FRACÃO
  - . inteiro-parte
- 11 - EQUAÇÃO E INEQUAÇÃO
  - . igual-diferente, maior-menor
- 12 - CONJUNTO
  - . noção
  - . elementos
  - . limite
  - . quantidade

### 13 - SISTEMA DE NUMERAÇÃO

- . contagem
- . representação gráfica de 0 a 9

## CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS

### 1.0 - SERES VIVOS - nascimento, crescimento, reprodução e morte.

#### 1.1 - ANIMAIS

- espécie: peixes, aves, insetos, répteis, etc.
- classificação: vertebrados e invertebrados
- importância/utilidade
- habitat
- doenças
- alimentação
- locomoção
- cuidados

#### 1.2 - PLANTAS

- tipos
- partes da planta
- utilidades
- cuidados

#### 1.3 - HOMEM

- principais partes do corpo e suas funções.
- órgãos do sentido: visão, audição, olfato, paladar e tato.
- diferença com os outros animais.
- diferença e semelhança entre os homens (raça, sexo, etc).

### 2.0 - SAÚDE; HIGIENE E SEGURANÇA PESSOAL

#### 2.1 - hábitos de higiene

- . meio
- . corpo

- 2.2 - Doenças mais comuns e prevenção.
- 2.3 - Como lidar com materiais inflamáveis, cortantes, elétricos, quentes, tóxicos, etc.
- 3.0 - ALIMENTAÇÃO
  - 3.1 - Utilidade e origem dos alimentos.
  - 3.2 - Cuidados no preparo e mastigação.
  - 3.3 - Plantio e cultivo de hortas.
  - 3.4 - Merenda escolar.
- 4.0 - ASPECTOS DO CÉU E DA TERRA
  - 4.1 - Modificações do tempo: sol, chuva, nuvens, vento.
  - 4.2 - Estações do ano.
  - 4.3 - Dia e noite.
  - 4.4 - Fogo e água.
  - 4.5 - Elementos do sistema solar: planetas, estrelas, satélites.

### CIÊNCIAS SOCIAIS

- 1 - A CRIANÇA
  - 1.1 - FAMÍLIA
    - . Posição da criança na família
    - . N° de elementos
    - . Grau de parentesco
    - . Atividades dos membros da família
  - 1.2 - ESCOLA
    - . Função
    - . Ambiente físico
    - . Pessoas que trabalham na escola

## 1.3 - CLASSES SOCIAIS

## 1.4 - COMUNIDADE BAIRRO/CIDADE

- . História: surgimento, nome, desenvolvimento
- . Cultura: costumes, religião e festas
- . Aspectos físicos: relevo, vegetação
- . Necessidades do Homem:
  - Alimentação
  - Vestuário
  - Saúde
  - Habitação
  - Lazer
  - Meios de Transportes
  - Meios de Comunicação
  - Trabalho remunerado e não - remunerado
- . Inter-relação escola-família-comunidade
- . Influência das várias instituições:
  - Prefeitura
  - Creche
  - Igreja
  - Escola
  - Associação de Moradores
  - Grupo de Jovens
  - Clube de Mães
- . Serviços Públicos:
  - Hospital
  - Posto de Saúde
  - Escolas
  - Feira livre
  - Segurança Pública
  - Limpeza Urbana
  - Água e Esgoto
  - Iluminação
- . Serviços Particulares:
  - Lojas
  - Armazéns
  - Padaria
  - Açougue
  - Supermercados e outros

## 1.5 - GRUPOS ÉTNICOS (raças)

Queremos ajudar um pouco mais o nosso leitor a fazer seus questionamentos. Se temos uma Listagem de Conteúdos numa Escola dividida em turmas por faixa etária não caímos no esquema tradicional de Escola? Ou ainda, como dosar estes conteúdos para 4, 5 e 6 anos?

Neste ponto, Áreas do Conhecimento e Áreas do Desenvolvimento se entrelaçam. Quando nos referimos a Desenvolvimento, estamos falando de habilidades que o indivíduo vai adquirindo, mas que se relacionam com o interior de cada um, enquanto que Área do Conhecimento são compostas de conteúdos e vêm do meio.

Logicamente são coisas que acontecem muito próximas e simultaneamente, já que o indivíduo se desenvolve na relação com o meio e nesta relação reconstrói os conhecimentos já acumulados e os amplia.

Propomos, mais uma vez, que o leitor faça conosco um outro exercício. Retome uma Área do Conhecimento que expusemos anteriormente, e tente pensar na divisão dos conteúdos listados por faixa etária. Para clarificar o que estamos propondo, trabalhemos com um exemplo. Suponhamos que vamos dosar a noção de quantidade e representação gráfica dentro do assunto Sistema de Numeração. Pense nos números de 0 a 9. Como o leitor faria?

Mais uma vez, se o leitor pensou nas crianças, concluiu, como nós, que qualquer dosagem destes números deveria levar em conta cada criança que estaria passando por este aprendizado. Na nossa opinião é impossível estabelecer uma dosagem assim.

Lembremos do que argumentamos quando discutimos anteriormente sobre Desenvolvimento.

Logicamente cada ser humano passa por um processo gradativo de desenvolvimento. Sabemos também que cada conhecimento tem gradações e que o seu entendimento parte sempre de esferas mais simples para esferas mais complexas. No entanto, a gradação de um conhecimento deve ser estabelecida levando em conta cada aluno na sua situação específica de aprendizagem.

Se fixamos limites rígidos para cada faixa etária em cada assunto estaremos normatizando o desempenho dos alunos e uniformizando a capacidade de todos.

Para clarificar um pouco mais, voltemos ao exemplo dos números.

Suponhamos que usaremos o seguinte critério em uma Escola: para as crianças de 4 anos não ensinaremos números, para as de 5 anos ensinaremos de 0 a 5 e para as de 6 anos de 6 a 9.

Como resolveremos situações muito comuns como, crianças de 4 anos que já chegam dominando alguns números? E ainda crianças de 5 anos

que contam até mais que 9, que escrevem alguns deles e que ainda tem noção concreta de quantidade até 9? Isto não acontece? Sabemos, pela nossa experiência, que acontece e muitas vezes. E então, não parece muito incoerente tal dosagem? Qual seria o melhor encaminhamento para esta situação?

Achamos que uma consulta ao bom senso resolveria sem muitas delongas. Se quando educamos respeitamos nossas crianças, vamos atende-las nas suas necessidades individuais.

A comparação da evolução de um aluno, deve ser feita sempre com ele mesmo, levando em conta suas necessidades, percebidas pela bagagem que ele traz, pelo seu interesse e pela evolução natural pela qual passará. Uma comparação, a nível de desenvolvimento, nunca deveria ser feita de uma criança com outras e os Conteúdos nunca deveriam ser dados com o objetivo de se cumprir programas.

Por isso definimos que, em nossas Escolas, trabalharemos com as crianças levando em conta esta Gradação Natural. Gradação esta entendida por nós como o encadeamento espontâneo que se dá entre uma etapa e outra de um determinado conhecimento sempre que o indivíduo passa por uma aprendizagem.

## ANEXO II

### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1- Conte um pouco sobre você, nome completo, idade, nome dos pais, cidade onde nasceu, como foi sua alfabetização e o nível de escolaridade de seus pais.

2- O que levou a optar pela carreira do Magistério? Houve influência de alguém?

3- Como foi seu ingresso na Rede Municipal de ensino? Como foi estar em uma sala de aula pela 1ª vez?

9

4- Como a PMU preparava e prepara o alfabetizador para assumir uma sala de aula?

5- Como você vê o professor alfabetizador da Rede e como você se vê?

6- Quando você iniciou no Magistério quais eram seus saberes e sua prática de sala de aula? Quais as leituras que você tinha e qual você adquiriu ao longo do tempo na sua trajetória da Rede Municipal ?

7- Você tem alguns autores que influenciaram e o que influencia sua prática enquanto alfabetizadora?

8- O que você propõe para a formação dos professores do município que estão iniciando e que já está há mais tempo?

## TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, tendo  
ciência dos objetivos da pesquisa de mestrado

\_\_\_\_\_ cedo os direitos de  
minha entrevista, realizada no dia \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ para a utilização dos dados por mim  
produzidos (em via impressa ou oral). Tenho a garantia de que esses dados serão expostos  
mantendo-se sigilo absoluto de minha identidade. Para tanto, preencho os dados abaixo e,  
junto com a pesquisadora

\_\_\_\_\_

Assino concordando como exposto acima.

Endereço: \_\_\_\_\_ nº

\_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade

\_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Uberlândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do/a professor/a

\_\_\_\_\_

Assinatura da professora-pesquisadora

## DADOS DO ENTREVISTADO PARA IDENTIFICAÇÃO

Nome \_\_\_\_\_ completo:

Sexo: ( ) F ( ) M

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado:

\_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail:

\_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Naturalidade:

\_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_ Número de filhos: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica.

a) ( ) Pedagogia/UFU ( ) diurno ( ) noturno

b) Outra graduação: \_\_\_\_\_

( ) Privado ( ) Público

c) Ensino médio \_\_\_\_\_

( ) Privado ( ) Público

d) Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_

( ) Privado ( ) Público

Série para qual leciona: \_\_\_\_\_

Séries para as quais já lecionou: \_\_\_\_\_

Nome da escola onde leciona: \_\_\_\_\_

Localização (endereço e nome do bairro) da escola onde leciona: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade da mãe: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade do pai: \_\_\_\_\_

- Renda familiar: ( ) até 1 salário mínimo  
( ) mais de 1 a 2 salários mínimos  
( ) mais de 2 a 5 salários mínimos  
( ) mais de 5 a 10 salários mínimos  
( ) outros

Religião: \_\_\_\_\_

Bens e/ou serviços que possui em casa:

- ( ) geladeira  
( ) Freezer  
( ) Telefone fixo  
( ) Telefone celular  
( ) Empregada doméstica  
( ) Faxineira  
( ) Fax  
( ) Computador  
( ) Internet  
( ) Aspirador de pó  
( ) Máquina de lavar roupa  
( ) Máquina de lavar louça

Qual a sua cor ou raça? \_\_\_\_\_

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

Entrevista realizada por: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_

**ANEXO V**  
**SOLICITAÇÃO DE LIBERAÇÃO**

Uberlândia, 03 de agosto de 2005.

Ofício.

À Secretaria Municipal de Educação:

Att: Dr. Afrânio de Freitas Azevedo

Assunto: Solicitação

Eu, Maria Cristina Santos de Oliveira Alves, educadora na Rede Municipal de ensino nesta cidade sob o número de matrícula 4412-1, aluna do Programa de Mestrado em Educação com o projeto de pesquisa intitulado “O uso de concepções pedagógicas e suas influências no fazer cotidiano da/os alfabetizadores/as” – da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Guedes-Pinto, solicito à V. S<sup>a</sup>. autorização para coleta de dados, informações e orientações junto a essa Secretaria.

Devo salientar que tais informações se referem às atividades propostas e desenvolvidas pela Assessoria Pedagógica, o serviço de Inspeção Escolar e pela Equipe de Orçamento Financeiro, sendo que as mesmas serão analisadas em minha dissertação, recebendo, portanto, tratamento próprio de um trabalho acadêmico.

Ressalto ainda, que tais informações serão subsídios necessários e imprescindíveis para a elaboração e conclusão da dissertação a ser apresentada ao término do Programa mencionado acima.

Colocando-me à disposição de V. S<sup>a</sup>. para quaisquer esclarecimentos, aproveito para reiterar meus ensejos de elevada estima e consideração.

Maria Cristina Santos de Oliveira Alves

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Guedes-Pinto