
Reflexões sobre a autonomia de professores no contexto de mudanças na década oitenta¹

CÁTIA DE OLIVEIRA ANDRADE*

Resumo

Neste texto, faz-se uma reflexão sobre as práticas docentes em uma escola de Ensino Fundamental na década de 1980, período de transição posterior à ditadura militar brasileira. Para analisar as modificações que interferiram no exercício do magistério no período, inicialmente apresenta-se uma discussão mais geral sobre profissão docente, mudança e autonomia. A seguir, busca-se compreender como esses três conceitos se articularam no exercício da docência, partindo de informações obtidas em entrevistas realizadas com profissionais que atuaram na escola pesquisada no período em questão. Concluiu-se que práticas arraigadas, que tolhem a autonomia do professor, dificultam as inovações, embora deem a sensação de segurança aos docentes. Os resultados apontaram que as mudanças ocorreram lentamente, mas interferiram no exercício da profissão docente no período, possibilitando o desenvolvimento de práticas mais democráticas na escola e a autonomia por parte dos professores.

Palavras chave: Profissão docente. Autonomia. Mudança. Escola pública.

* Coordenadora de estágio do Curso de Magistério – Educação Infantil. Membro da Equipe da Divisão Pedagógica de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Betim. Mestrado em Educação na PUC Minas.

¹ Texto produzido com base na dissertação de Mestrado intitulada *Desvelando a profissão docente no contexto das políticas públicas da década de oitenta: estudo a partir da vivência de profissionais de uma escola pública de Ensino Fundamental*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), em fevereiro de 2007.

A educação, sendo produto do trabalho de seres humanos, é um fenômeno histórico e complexo que retrata a sociedade em seus diferentes e contraditórios contextos sociais e políticos, mas também aponta na direção da sociedade que se deseja. Sendo prática histórica, a educação busca responder aos desafios que lhe são apresentados pelo contexto em que está inserida.

O propósito com este artigo foi analisar modificações que interferiram no exercício da profissão docente na escola pública de Minas Gerais no contexto de mudanças da década de 1980, as quais possibilitaram o desenvolvimento da autonomia por parte dos professores.

Entendendo que a década de 1980, período de transição democrática posterior à ditadura, constitui um marco para a atual realidade política e educacional vivida no País, com o estudo aqui relatado objetiva-se contribuir para a análise da conjuntura educacional daquele período, o qual ainda demanda estudos e pesquisas.

A proposta de revisitar essa década em uma escola de Ensino Fundamental encontra suas raízes na trajetória profissional da pesquisadora, a qual atua como professora e pedagoga na cidade de Betim, onde nasceu.

Na década de 1970, houve uma explosão demográfica em Betim, decorrente da imigração de pessoas em busca de oferta de trabalho e de melhores condições de vida após a instalação da FIAT Automóveis na cidade.

Na década de 1980, com o aumento da demanda por vagas, com as novas determinações legais e com os avanços das teorias educacionais, as escolas betinenses foram envolvidas no processo de democratização do acesso ao ensino.

Relata-se, neste texto, uma investigação de natureza qualitativa desenvolvida com base em análise bibliográfica e documental a respeito do contexto histórico, político e educacional brasileiro e mineiro do período e de entrevistas semiestruturadas. Foram analisadas leis federais, decretos, pareceres, instruções, documentos

relativos ao I Congresso Mineiro de Educação, à implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e dos Colegiados Escolares, bem como determinações relativas à organização das instituições escolares do Estado de Minas Gerais.

Como campo de investigação, foi selecionada a Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena² (EECAP), primeira escola de Betim, considerada modelo pela sociedade betinense na década de 1980.

A busca de informações sobre o cotidiano da escola no período configurou-se como uma das grandes dificuldades para a realização da pesquisa, pois não foi possível encontrar documentos institucionais que retratassem a realidade da escola. Nos arquivos da EECAP foram encontradas apenas informações sobre a vida escolar de alunos e sobre a vida funcional dos profissionais.

Para compreender os condicionantes do exercício da docência na escola no período, foram realizadas entrevistas com sete profissionais efetivas que trabalhavam na instituição durante a década de 1980, sendo cinco professoras que atuavam com as quatro primeiras séries do 1º Grau³, uma supervisora pedagógica e uma diretora. Todas as entrevistadas encontravam-se aposentadas do serviço público estadual durante a realização da pesquisa.

A fim de analisar as modificações que interferiram no exercício do magistério no período, inicialmente, apresenta-se uma discussão sobre profissão docente, mudança e autonomia. A seguir, busca-se compreender como esses três conceitos se articularam no exercício da docência, partindo de informações obtidas nos depoimentos das profissionais entrevistadas.

² A instituição foi criada em 1910 com o nome de "Grupo Escolar de Capela Nova" e passou a ser denominada "Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena" em 1975, quando recebeu autorização da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para oferecer o ensino de 7ª e 8ª séries do ensino de 1º Grau.

³ 1º Grau era a denominação dada ao atual Ensino Fundamental e que compreendia oito séries.

Profissão docente e mudança

Para analisar o exercício do magistério na década de 1980, é adequado fazer um breve resgate a respeito das mudanças ocorridas nas funções do professor na década de 1970.

No início da década de 1970, com a visão funcionalista da educação, que priorizava a experiência racional, a exatidão e o planejamento, houve um acirramento da crença na dimensão técnica do trabalho do professor, a qual teve início na década de 1960. De acordo com Pereira (1996, p. 16), o professor deveria ser um técnico, pois ele

era concebido como um organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes.

Um movimento de rejeição ao enfoque técnico teve início na segunda metade da década de 1970. Segundo Candau (1982), nessa época, por influência do caráter filosófico e sociológico, a educação passou a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. Com essa reflexão, baseada nas teorias que consideravam a escola como reprodutora das relações sociais da sociedade, a prática dos professores deixou de ser considerada “neutra” e passou a constituir-se em uma prática educativa “transformadora”. No final dessa década, à medida que iam sendo identificadas as limitações da “Teoria da Reprodução”, a escola passou a ser vista como um espaço de contradições, no qual novas ideias e mudanças poderiam ser iniciadas.

De acordo com Feldens (1983, p. 18), a década de 1980 iniciou-se “com uma certa impaciência e um sentimento de impotência por parte dos professores”. Havia um descontentamento generalizado com a situação da educação. A partir de então, a tecnologia educacional dominante nas décadas de 1960-1970 passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista. Segundo Candau (1987), foi dada ênfase ao caráter político da prática pedagógica e ao compromisso do professor com as classes populares, espelhando o movimento da sociedade brasileira para superação

do autoritarismo implantado no período da ditadura militar, na busca de caminhos para a redemocratização do Brasil.

Nessa perspectiva, a prática educativa deveria estar vinculada a uma prática social global. De acordo com Oliveira (1985, p. 7), “a concretização efetiva do processo de transmissão-assimilação do saber elaborado, de uma maneira ou de outra, é o ato mesmo de instrumentalizar os educandos para sua prática social mais ampla”.

Assim, o professor deveria conscientizar-se a respeito da importância de vincular sua prática educativa à prática social mais ampla, contribuindo para a transformação da realidade social de seus alunos.

É importante ressaltar que as funções desempenhadas pelos professores, nas instituições escolares, não seguiram rigidamente as demarcações de períodos expostas anteriormente.

De certa forma, ao longo dos tempos, os professores vêm, com seu desejo e suas necessidades, impulsionando, aos poucos, mudanças no setor educacional, ao mesmo tempo em que se adaptam às demandas da sociedade e respondem às determinações do Estado.

Esteve (1999, p. 13), ao referir-se ao momento de aceleradas mudanças sociais e econômicas, de desafios, de incertezas e de crise de valores que o professorado vem enfrentando, afirma:

A acelerada mudança no contexto social em que exercemos o ensino apresenta, a cada dia, novas exigências. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicativa imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras.

Todo o contexto da década de 1980 implicou mudanças não somente na sociedade ocidental, mas também no campo educacional, as quais se concretizaram em propostas educacionais que foram, ou deveriam ser, por determinação das políticas ou

da legislação, implantadas pelos professores em sua prática nas escolas.

Segundo Little (1993) e MacDonald (1992), citados por Contreras (2002, p. 232),

os professores, assim como as próprias instituições em que trabalham, são agentes e elementos mediadores, tradutores e transformadores das propostas, do mesmo modo que eles próprios são também afetados por tais propostas. (Tradução nossa)

A esse respeito, Garcia (1999, p. 47) afirma que “muitos professores questionam-se: mudar de quê para quê? Parece que no conceito de mudança está também implícita alguma desconsideração pelo valor que têm as práticas educativas habituais dos professores”.

Nesse sentido, Contreras (2002) assevera que após várias tentativas de inovação educacional, na Espanha, chegou-se à conclusão de que não é suficiente pensar na melhoria do ensino considerando apenas a dimensão da sala de aula, pois outros fatores externos a ela, como a cultura institucional da escola, isto é, costumes, hábitos, normas, relações que são estabelecidas e práticas que são instituídas, colaboram ou dificultam o processo de implementação de inovações.

Assim como Contreras, Mizukami e Reali (2002, p. 55) destacam que o trabalho docente “inclui não só o conhecimento adquirido e construído ao longo da carreira por meio da experiência pessoal e profissional, mas também inclui o contexto em que estes professores estão inseridos”.

Investigar o exercício da docência, na década de 1980, sob a perspectiva dos profissionais, implica a análise de: a) determinantes que incidiam sobre essa atividade, b) relações estabelecidas na instituição, c) estratégias criadas para o desenvolvimento do trabalho e d) percepções dos atores sobre sua atividade profissional.

Garcia (1999, p. 171), ao abordar o tema “desenvolvimento profissional centrado na escola”, reporta-se às ideias de Kemmis

(1987), o qual afirma que o desenvolvimento de inovações educativas implica

adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interativos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se se transformar as práticas que as constituem. (Tradução nossa)

Desse modo, aceitar envolver-se em um processo de mudança educacional traz consequências para o exercício da docência, uma vez que essa transformação levará o professor a assumir riscos, administrar inseguranças, mudar estratégias, lidar com condições concretas muitas vezes inadequadas, despende mais tempo para planejamento e avaliação. Tudo isso tanto poderá levá-lo à sensação de satisfação, com a aprendizagem dos alunos quanto ao sentimento de fracasso, no caso do não desenvolvimento deles.

Autonomia no exercício do magistério

A análise da autonomia implica a consideração do professor como sujeito histórico, que traz para o ambiente profissional uma história de vida e um conjunto de experiências que vão ser trabalhados no contexto das interações que aí se estabelecem. Tal contexto necessita oferecer condições para que os profissionais sejam autônomos.

Nesse sentido, a participação dos professores no processo de democratização educacional, seja na democratização das relações de poder nas instituições escolares, seja na democratização do ensino, entendida como garantia de acesso e permanência dos

alunos de todas as classes sociais na escola, pressupõe não somente a disposição deles para se envolverem no processo, mas também a necessidade de um maior nível de autonomia por parte da escola e de seus atores em relação aos órgãos administrativos centrais e à estrutura social vigente no momento histórico em questão. Nessa perspectiva, Castro (1994, p. 2) defende que

a conquista da autonomia e o estabelecimento de relações democráticas de poder no interior da escola é algo que não depende, apenas, dos educadores, mas está afeto às relações de força e de poder existentes na sociedade e configuradas no contexto histórico-social.

Na perspectiva de burocratização do ensino, muito forte nas décadas de 1960 e 1970, a forma de conceber o trabalho docente foi atrelá-lo à organização administrativa do ensino. Essa configuração do trabalho docente, que influenciou, também, a educação na década de 1980, foi marcada pela divisão de papéis entre aqueles que assumiam as funções intelectuais na elaboração do conhecimento pedagógico e aqueles que ficavam relegados à aplicação dos mesmos.

Além do controle burocrático, outros aspectos precisam ser analisados ao se investigar a autonomia dos professores, afinal, ela está diretamente ligada ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho. As condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bem como o clima ideológico de cada momento histórico, são fatores fundamentais que a apoiam ou a dificultam.

Contreras (2002, p. 11) afirma que

não entende a autonomia como um chamado à autocomplacência, tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social.

O mesmo autor destaca que as reformas educacionais implantadas sob uma perspectiva de democratização da educação, em países como a Espanha, Portugal e Brasil, têm espelhado uma contradição: de um lado, são atribuídas aos docentes maiores responsabilidades em matéria educativa, enquanto, de outro, produz-se um processo de maior centralização e regulamentação, o que, na realidade, acarreta a diminuição na autonomia profissional dos professores. Desse modo, como o êxito das novas reformas depende de que os professores “sintam” que sua autonomia aumentou, são criadas estratégias, em diferentes instâncias – governos federal, estadual, municipal, direção das escolas, coordenação pedagógica, dentre outras –, para a cooptação dos professores, as quais nem sempre funcionam como o esperado.

Contreras (2002) defende que não parece possível uma autonomia profissional sem o desenvolvimento de uma voz própria por parte dos professores. É importante observar que professores e sociedade não são entidades homogêneas: nem a sociedade, tampouco os professores falam com uma só voz.

Nesse sentido, a autonomia profissional, no contexto das exigências sociais da prática de ensino, deve ser entendida pela definição das qualidades sob as quais se realizam relações sociais com outros profissionais e colegas ou com setores sociais interessados e envolvidos.

O exercício do magistério e o desenvolvimento da autonomia nos anos oitenta

Por meio dos depoimentos analisados na pesquisa, foi possível perceber que o grupo profissional que atuava com as quatro primeiras séries durante a década de 1980, na Escola Estadual

⁴ Para aprofundamento quanto à forma que as propostas da política educacional mineira foram implementadas na EECAP na década de 1980, cf. Andrade (2010b, p. 113-127).

⁵ Na política educacional de Minas Gerais, a alfabetização deveria ser a prioridade de todos os municípios do Estado (MINAS GERAIS, 1984). Para atender a essa prioridade, foi implantado em 1985 o Projeto do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Segundo Barbosa (1991, p. 129), o CBA foi “colocado como força motriz dessa transformação, sendo caracterizado como uma proposta a ser construída em processo, na e pela escola. Desse modo, o CBA constituiu uma alavanca propulsora da renovação da escola”. Caracterizado como experiência pedagógica, o Ciclo Básico de Alfabetização seria desenvolvido em dois anos letivos, aglutinando os objetivos e as atividades da 1ª e 2ª séries do 1º Grau.

Conselheiro Afonso Pena, não implementou, na íntegra, as propostas da Secretaria de Estado da Educação⁴, como o Projeto do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)⁵. Em alguns momentos, as propostas da SEE/MG foram desconsideradas pela equipe de profissionais da escola, em outros, foram implantadas em parte, com adaptações e, em outros, os profissionais criaram estratégias para burlar as normas do sistema estadual de ensino.

Com o intuito de buscar compreender o que existia na dinâmica da Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena que lhe possibilitou ter essas atitudes diante das determinações da Secretaria Estadual da Educação na década de 1980, foram feitas às entrevistadas perguntas relativas ao cotidiano da instituição escolar e à rede de relações que ali tinha lugar, uma vez que não foram encontrados registros escritos a esse respeito.

Dessa maneira, este texto foi elaborado apresentando muitos trechos dos depoimentos. Uma vez que não havia a possibilidade de confrontar as afirmações das entrevistadas com documentos e outros registros, a estratégia usada na análise dos dados foi comparar os depoimentos, o que evidenciou que havia muita coerência no grupo quanto ao modo de encarar a educação, e, apesar de algumas entrevistadas apresentarem pontos de vista diferentes, o grupo, de modo geral, procurava evitar conflitos.

Durante os primeiros contatos, todas as entrevistadas se referiram ao “Afonso Pena” como “escola modelo”. Entretanto, nos arquivos da 42ª Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana B –, responsável pela EECAP, e da Secretaria Estadual de Ensino, não foram encontrados registros em que houvesse referência à escola como “modelo”. Questionadas a respeito do que significava o título de modelo que usavam para se referir à escola, as entrevistadas justificaram de diferentes formas:

O Afonso Pena era uma escola modelo, era uma escola forte. Então, todo mundo queria que o filho fosse para lá, mesmo que morasse muito longe. Era o nome que fazia a escola, então todo mundo queria estudar lá. (Solange)

Foi uma época muito boa, em que nós conseguimos fazer do Afonso Pena a primeira escola da cidade, porque nós tínhamos crédito com a comunidade. (Amélia)

A professora Solange e a diretora Amélia ressaltaram a disputa por vagas na escola, evidenciando que a escola tinha “crédito com a comunidade”, ou seja, os pais acreditavam que seus filhos receberiam um bom ensino dentro de seus muros.

Com relação aos motivos pelos quais a escola tinha boa reputação na sociedade betinense, três entrevistadas destacaram o papel dos profissionais para a manutenção da qualidade do ensino.

No Afonso Pena, o pessoal trabalhava com muito afinco, com muita garra, com muita vontade. Tinha vontade de colocar o aluno para vencer mesmo! Era uma escola muito boa, com profissionais bem escolhidas. O Afonso Pena está dentro da história de Betim mesmo! Era modelo! (Benvinda)

O empenho das professoras, do pessoal da escola era muito grande. Eu acho que a gente fazia o possível para fazer o melhor para ensinar, para poder parecer que era uma escola boa mesmo (sorriu)! Eu acho que o modelo que eles falavam significava ser um exemplo para as outras escolas. (Solange)

Afonso Pena tem atendido muito bem à população, pelo menos naquela época de oitenta, era considerada uma escola modelo; acho que era porque os professores trabalhavam mais no coletivo, a gente discutia mais, a gente se reunia e discutia muito estratégias diferentes para melhorar essa turma ou esse aluno. Eu acho que a gente tinha uma relação mais humana com o aluno, se preocupando com o que se podia fazer para que ele progredisse no processo de ensino e aprendizagem. (Júlia)

Esses depoimentos mostram que a preocupação dos profissionais em manter o “nome” da escola fazia com que todos se desdobrassem, trabalhando com afinco, estudando para buscar melhores formas de garantir a aprendizagem dos alunos e manter a reputação da escola perante a comunidade.

Além de admiração pelo trabalho realizado pelo grupo de profissionais da escola, as entrevistadas ressaltaram, também, orgulho por fazerem parte da equipe da instituição. O orgulho de fazer parte da escola se estendia à comunidade, envolvendo alunos e pais que lutavam pelas vagas.

Assim como nos depoimentos das professoras, a diretora Amélia expressou seu orgulho por ter trabalhado com uma ótima equipe de profissionais, que buscava fazer o melhor para a educação no Afonso Pena: *A gente teve uma equipe maravilhosa! A comunidade aprovou o nosso trabalho e a gente pôde realizar muitas coisas boas ali.*

Uma vez que todos ressaltaram a qualidade da equipe de profissionais da escola, decidiu-se investigar o processo de formação dessa equipe. Segundo Gomes (2003, p. 7), “a Diretora Amélia Alves escolhia a dedo os profissionais que prestariam serviços na escola e, não raro, isso gerava conflitos com profissionais efetivos do Estado”. Em seu depoimento, Amélia, concursada, que ocupou o cargo de diretora por vinte anos, comentou sobre a escolha dos profissionais que fariam parte da equipe da escola:

A diretora não pode fazer nada sozinha. Você não pode ser chefe, você tem que ser líder. Você tem que escolher as pessoas, você tem que formar a sua equipe com pessoas competentes, da sua confiança e que estejam engajadas no mesmo objetivo da escola e a gente formou uma equipe de peso. (Amélia)

Considerando que a rede estadual de ensino tinha regras para a contratação de pessoal para as escolas, perguntou-se à Amélia como ela fazia a escolha dos profissionais. Ela informou:

Na nossa escola tudo organizado e cada setor tinha um responsável. Tinha organização, porque se não tiver, vai tudo por água abaixo. Toda vida eu escolhi a minha equipe. Tinha reunião dos professores designados e nomeados para escolher escola e eu também ia. Chegava lá, olhava, assim, no olho. Se eu precisasse, eu escolhia as minhas professoras. E antes de irem para a

escola, eu falava: “Se não der certo, a gente manda embora”. Não cheguei a mandar, porque quando elas viam que não dariam certo na escola, elas não iam. (Amélia)

A professora Benvinda demonstrou, em seu depoimento, que concordava com a maneira como os profissionais eram escolhidos para fazer parte da equipe da EECAP. No momento em que ela comentou sobre a existência do colegiado na escola, referiu-se à participação do órgão, referendando as decisões da diretora:

O Afonso Pena funcionava como uma escola particular, se o professor não está bem, não atende à necessidade da escola, ele é dispensado. A direção, é lógico, dava um jeitinho, dizia ‘não tem vaga’ e quando chegasse um profissional do perfil, a vaga estava lá. Era assim, para segurar aquele profissional que ela sabia que dava conta, por isso é que eram mais ou menos escolhidos, os profissionais que realmente iam vestir a camisa da escola. (Benvinda)

A justificativa de que tinha de ser um profissional que “vestia a camisa da escola” era suficiente para a desconsideração das regras de nomeação/designação da rede estadual de ensino, o que implicava, conseqüentemente, o prejuízo de outros profissionais que eram excluídos. Esses critérios podem ser questionados, pois, conforme a diretora afirmou, ela escolhia “no olho”. O que será que o olho da diretora conseguia captar? Beleza, submissão, interesse pela profissão... Será possível identificar competência profissional por meio de uma olhadela? Essa forma de seleção dos profissionais se aproximava mais da postura de um proprietário de escola do que de uma diretora de escola pública.

Por meio dos depoimentos das professoras e das falas das profissionais é possível perceber que o trabalho da equipe tinha como foco o desenvolvimento do aluno. Para garantir isso, a diretora coordenava de perto as ações de todos.

Duas professoras emitiram opinião sobre o cotidiano da escola, associando-lhe a organização à ditadura militar:

Era a escola perfeita, ideal! Todo mundo direitinho, obedecendo, porque a disciplina era muito rígida. Equipes excelentes! (Júlia)

Era uma escola impecável em todos os aspectos. Era um pouco assim, não vamos dizer ditadura não, era uma tradicional mesmo! Depois foi mudando, mas antes... As regras tinham de ser cumpridas mesmo, então tudo lá andava impecavelmente em ordem. Cada profissional fazendo a sua parte mesmo. Era muita cobrança de todos, a partir da diretoria até os serviços, dos alunos também. Era uma disciplina rígida. Mas era muito bom trabalhar lá. Exigia muito, eu aprendi muito profissionalmente e também cresci muito como pessoa. (Carminha)

Nos depoimentos de Júlia e Carminha, apareceram várias palavras que podem ser associadas ao período/controlado militar (*obedecendo, disciplina rígida, impecável, tradicional, regras, planos vistoriados, muito rígido*), apesar de Carminha resistir em classificar a dinâmica da escola como ditadura. Mesmo tendo de se sujeitar ao controle sobre suas ações, a professora ressaltou que era muito bom trabalhar na EECAP, que lhe dava oportunidade de aprender, tanto para sua vida profissional quanto para a pessoal.

Além de Carminha, todas as entrevistadas, incluindo a diretora, afirmaram que a EECAP possibilitou o crescimento e a aprendizagem dos seus profissionais. No tocante aos momentos de aprendizagem na escola, Benvinda, ao falar sobre a condição de modelo da escola, destacou a importância dos momentos de estudo coletivo para o desenvolvimento profissional da equipe.

A diretora Amélia que, segundo as entrevistadas, tinha uma gama muito grande de conhecimentos, explicou, também, como organizava os profissionais da escola e como acompanhava o desempenho deles, levando-os a se desenvolverem:

Eu era chata, eu era exigente, eu exigia o que cada um podia dar e ele fazia com boa vontade e dava conta. Você não pode xingar, você tem que descobrir em que ela vai ser boa. Eu sou exigente mesmo! Você tem que ensinar, você tem que orientar e tem que

cobrar, mandar fazer outra vez, porque não ficou bem feito, para aprender. Você tem que conhecer aqueles com quem trabalha, você tem que conhecer para saber do que eles são capazes e exigir deles apenas o que são capazes de fazer. Por isso que eu escolhi minhas professoras. Quando me mostravam alguma coisa, eu dizia: 'Olha, você é capaz de fazer isso muito melhor.' Aí, eu riscava, riscava e falava: 'Você pode fazer outra vez, que eu tenho certeza que você pode fazer melhor.' (Amélia)

A disposição para seguir as orientações da diretora, quanto a refazer atividades e seguir suas determinações referentes à organização da escola e ao ensino, reflete a afirmação de Kimbal (1988), citada por Contreras (2002), quanto à falta de poder dos professores, decorrente do fato de que os conhecimentos deles não eram suficientes para lhes garantir autoridade. Uma professora reclamou da forma como a diretora mandava que as atividades fossem refeitas, mas a supervisora e três professoras destacaram que aprendiam muito com Amélia e suas exigências. As professoras se submetiam e seguiam também as determinações da supervisora pedagógica e da orientadora educacional.

Indagadas a respeito de como percebiam o acompanhamento de seu trabalho por parte das pedagogas, todas as professoras destacaram que se sentiam seguras, pois sabiam que estavam ensinando bem. De certa forma, o processo de avaliação constante fazia com que tanto a equipe de coordenadores da escola quanto as docentes estivessem atentas aos programas de ensino, às necessidades dos alunos e ao processo de formação em serviço das professoras, tendo em vista a manutenção da qualidade do ensino ministrado.

As formas de controle sobre o desempenho dos profissionais envolviam diferentes estratégias de avaliação pela diretora, pela supervisora, pela orientadora e pelos pais. Nesse sentido, a diretora afirmou:

A supervisora avaliava as professoras, porque eram elas que faziam juntas os planejamentos. Então, ela avaliava a execução

dos planejamentos e me dava o resultado. Eu via resultado, porque as mães também reclamavam. (Amélia)

As professoras explicaram como a supervisora pedagógica fazia o acompanhamento e avaliação do trabalho delas, o qual envolvia vistoria dos cadernos de planos, análise de atividades (ditados, redações, exercícios de fatos fundamentais, provas dos alunos, dentre outros) e visitas à sala, para observação das aulas: *Os planos de aula da escola, você teria que fazê-los diariamente, todos com justificativa, todos com objetivos e todos os dias eram vistoriados pela supervisora. (Carminha)*

A ênfase dada aos aspectos técnicos do planejamento (atividades de acordo com planos de aulas com objetivos, definição do que estava sendo medido em cada questão da avaliação) evidenciou que a equipe de profissionais priorizava o caráter técnico do trabalho, pois o professor, assim como as especialistas em educação, desempenhava o papel de técnico, organizando rigorosamente os componentes do processo ensino-aprendizagem, conforme afirma Pereira (1996), ao se referir ao trabalho docente no início da década de 1970, considera que, nessa época, os professores deveriam ser técnicos e seus planejamentos rigorosos assegurariam resultados instrucionais eficazes e eficientes.

A professora Benvinda relatou um fato, acontecido em 1986, que retratou o sentimento das professoras nos momentos em que recebiam as visitas da diretora, da supervisora ou da inspetora de ensino. Apesar de ser um relato longo, foi transcrito aqui, a fim de possibilitar a análise da situação do professor no exercício da docência no período.

Eu me lembro de uma vez que, dentro da base de uma das lâmpadas da sala, um passarinho fez um ninho, botou os ovos e a gente foi acompanhando. No dia em que ele começou a carregar capim, eu subi na mesa, puxei um pouquinho, para dar um espaço para a gente ver lá dentro. Depois eu tirei o ninho para os meninos verem que tinham três ovos lá dentro e coloquei no lugar

novamente. Então, no dia em que nasceu o primeiro filhotinho, foi um alvoroço na sala. Os meninos subiram nas carteiras, porque eles não queriam esperar eu tirar para verem. Eles escutaram o barulhinho e foi aquela confusão! Coloquei a minha mesa debaixo, mais uma mesinha em cima para eu subir e tirar o ninho. Então, a porta se abriu e entraram a diretora, a supervisora e duas pessoas da Secretaria de Educação: 'O que está acontecendo?' Acho que eu não caí da mesa nessa hora, porque Deus me iluminou. Na mesma hora eu falei assim: 'Eu estou trabalhando o conteúdo proposto no Programa de Ensino, de acordo com esses passarinhos que nasceram na sala.' Ela falou: 'Mas como é que você está trabalhando?' Eu respondi: 'Porque nós estamos trabalhando as aves em Ciências, a nossa leitura de hoje, que está no quadro, é sobre passarinhos e a gente está trabalhando o Português. Na Matemática, nós estamos trabalhando números pares, então nós estamos vendo os dois filhotinhos que nasceram.' Então elas ficaram na porta e aceitaram a minha explicação, mas para eu dar essa explicação, eu suei, eu gaguejei, eu fiquei com medo e os meninos também, porque desceram todos depressa, todo mundo com medo. Puxa vida! Depois que elas saíram da sala, eu falei: 'Nossa, acho que agora eu não volto mais para essa escola.' Depois que todo mundo foi embora, eu fui chamada lá na secretaria da escola e pensei: 'Agora eu provavelmente vou ser dispensada.' Então, a diretora Gláucia⁶ falou: 'Olha, eu fiquei encantada com a sua aula!' Foi um marco na minha história, eu não esqueço dessa situação que foi para me enriquecer. Os meninos vivenciaram, escreveram sobre o passarinho, sobre aquela experiência toda que aconteceu dentro da nossa sala. Nesse dia, eu fiquei com medo, para você ver o tanto de autonomia que a gente tinha lá no Afonso Pena, o tanto que era! O medo, o pavor que eu tive, porque eu pensei que ia ser mandada embora. Depois, a tranquilidade que eu tive, eu passei a ter mais autonomia, porque eu passei a ter mais confiança, pois ela aceitou. Então, é assim essa autonomia que a gente vai conquistando de acordo com o dia a dia, com o que a gente faz na sala de aula. (Benvinda)

⁶ Gláucia Vieira Rodrigues foi diretora da EECAP de 1984 a 1989.

Nesse relato, Benvinda apresentou vários elementos que expressaram a falta de autonomia do professor em seu trabalho

e destacou que o docente deveria demonstrar competência para que fosse reconhecido como profissional. Apesar das orientações da rede estadual de ensino para que o professor trabalhasse com base na realidade, o acompanhamento diário pela turma de uma situação tão concreta aconteceu em sigilo. A professora adaptou seu planejamento à situação, mas não comentou com a supervisora ou com a diretora.

Segundo Little (1993) e MacDonald (1992), citados por Contreras (2002), os professores são tradutores e transformadores das propostas, sendo eles mesmos afetados por elas. A professora Benvinda passou por uma situação difícil ao desenvolver com sua turma atividades que relacionavam a realidade com o Programa de Ensino, como era proposto pela Secretaria Estadual da Educação. Entretanto, conforme afirma Contreras (2002), a inovação educacional depende de fatores externos à sala de aula, como a cultura institucional, que envolve normas, hábitos e relações que podem dificultar ou favorecer a implantação de novas propostas. A rigidez do trabalho, atrelada ao planejamento técnico e à postura controladora da equipe administrativo-pedagógica da escola, impingia o medo da mudança nos professores.

Algumas palavras presentes no relato de Benvinda demonstraram a falta de autonomia do professor: *A porta se abriu e entraram, suei, gaguejei, fiquei com medo, pavor, não volto mais para essa escola, vou ser dispensada*. A postura repressiva se estendia aos alunos, os quais, segundo a professora, também ficaram com medo. A própria professora questionou sua falta de autonomia que a impeliu a recorrer a uma instância divina a fim de contornar a situação.

Castro (1994) afirma que a autonomia do professor depende de condicionantes intra e extraescolares e do contexto histórico. Após dez anos de trabalho na instituição, a competência profissional de Benvinda foi reconhecida e o medo que ela sentiu expressou sua insegurança, uma vez que, no início da década de 1980, sua atitude seria punida com demissão. Isso mostrou que a escola estava mudando.

Nesse sentido, Mizukami e Reali (2002) destacam que o trabalho docente inclui o conhecimento construído pelo professor ao longo da carreira e o contexto profissional em que se insere. Isso ratifica, também, a afirmação de Kemmis (1987), citado por Garcia (1999), de que os professores não podem mudar caso suas práticas não sejam transformadas, o que depende de mudanças, também, nas instituições onde trabalham. A lentidão das mudanças na escola, como normas e práticas, deixava inseguras as professoras que queriam inovar.

Considerando que muitas dessas práticas controladoras perduraram no cotidiano da escola até o final da década de 1980, mesmo tendo a diretora Amélia se aposentado em 1984, é possível notar que o controle aceito pelos professores, apesar de algumas resistências, impedia que se tornassem mais autônomos, o que se refletia na dificuldade que os docentes tinham para se adequar às propostas educacionais voltadas para a formação do aluno como cidadão (OLIVEIRA, 1985). As rigorosas práticas do período militar foram deixando a escola com uma lentidão muito grande, conforme alerta Esteve (1999).

Nesse sentido, ao demonstrar competência perante representantes da SEE/MG e receber a aprovação da diretora e da supervisora, a professora, além de conquistar autonomia, influenciou a supervisora que, tantos anos após o acontecimento, lembrou-se dela como fato marcante. Uma vez que seu trabalho foi reconhecido como bom, a professora se regozijou com a conquista da autonomia decorrente da situação estressante. Nessa perspectiva, Cardoso (2001, p. 90) ressalta:

O professor, enquanto sujeito histórico na organização do trabalho escolar, sofre a ação da mesma, modifica a si próprio e adapta sua prática a essa organização, em contrapartida, age sobre ela, modificando-a e nela imprimindo sua marca.

Em seu depoimento, a supervisora pedagógica Petrina destacou, assim como Benvinda, o caso do passarinho como uma

situação marcante no exercício docente da professora. Em sua fala, a especialista em educação demonstrou sua admiração pela criatividade e qualidade do trabalho docente:

Eu me lembro que teve um dia em que eu estava visitando as salas. Entrei na sala dela e ela estava num reboiço com os meninos e com um passarinho e olhavam para o ninho... Aquela confusão! Quando passou um pouquinho, ela disse: 'Petrina, eu fiz meu plano de aula sobre passarinhos, está ali em cima da mesa. É muito difícil a pessoa ter uma criatividade dessa. Ela tinha feito os problemas de Matemática sobre os passarinhos! Que pessoa versátil, muda as coisas numa rapidez muito grande e é muito habilidosa! E os meninos adoravam a Benvinda por causa desse jeito dela. (Petrina)

A admiração da supervisora pelo trabalho das professoras não se restringia à professora Benvinda, como pode ser observado pelo seguinte comentário que fez ao ser indagada a respeito do acompanhamento que dava ao trabalho das professoras:

A D. Amélia fazia muita avaliação, minhas professoras mereciam todas nota 10! Então, eu não tinha nenhum problema. Eram dinâmicas, dispostas, entusiasmadas, não se preocupavam com o horário. Tinha vezes em que, mesmo nosso horário de trabalho sendo à tarde, saíamos da escola às 18, 19 horas, até 22 horas e achávamos aquilo natural. Depois, saía todo mundo rindo, feliz, tranquilo. Elas faziam o melhor para o aluno. Então, era uma maravilha você fazer a avaliação de um pessoal assim! (Petrina)

Os depoimentos de todas as entrevistadas mostraram que o trabalho era intenso, os salários eram baixos e era grande o controle sobre as atividades desenvolvidas pelos docentes. Pelo exposto nos depoimentos, foi possível perceber que o grau de vigilância aos quais os docentes eram submetidos fazia com que necessitassem estar sempre atentos às regras da escola.

Todas as entrevistadas ressaltaram sua disposição para trabalhar muitas horas além do horário normal de aulas (para planejar,

estudar, corrigir atividades e preparar festas), a fim de que fosse garantida a qualidade do ensino e fosse mantida a reputação da escola.

Entretanto, três professoras reclamaram que isso diminuía-lhes o tempo disponível para o atendimento à família e ao trabalho doméstico. A professora Solange afirmou que isso trazia problemas com o marido, o qual insistia para que ela deixasse o trabalho para cuidar melhor dos filhos, uma vez que o salário era muito baixo. Desse modo, na busca pelo reconhecimento da comunidade, pelo sucesso dos alunos, as profissionais sacrificavam a si mesmas e às suas famílias. (FERREIRA, 2002)

Todas as entrevistadas afirmaram gostar muito de trabalhar na EECAP, apesar do clima austero da instituição. Em seu depoimento, Iria demonstrou considerar agradável trabalhar na escola: *Era muito bom, era um ambiente muito bom na escola, muito harmonioso.*

Cabe aqui questionar se o clima era harmonioso porque havia coesão de objetivos de todos os envolvidos com a escola ou porque a repressão era muito grande, realizada por meio de mecanismos de controle para professores, funcionários e alunos nos momentos de entrada e saída, de atividades de sala, de recreio e de festividades⁷. E quais eram os reflexos desse controle para todos os envolvidos? O que fazia a escola ser considerada tão boa?

Ao serem indagadas a respeito de terem ou não autonomia para a realização do trabalho docente, apenas duas professoras reclamaram da falta de autonomia. Uma delas assim se manifestou a respeito da vigilância na sala de aula:

Eu tinha autonomia dentro da minha sala de aula. Eu acredito muito assim: o professor é o dono da sala de aula, então ele faz dentro da sua sala o que quer. Agora, quando os chefes iam e abriam a porta e estavam lá tomando conta, aí você tinha que caminhar em outra linha. Então a autonomia era limitada, muitas vezes, pela presença do profissional que estava te acompanhando e observando. (Benvinda)

⁷ A riqueza da cultura escolar da EECAP, com normas, rituais e práticas cotidianas, será abordada em artigo a ser lançado, o que melhor esclarecerá a condição de escola-modelo que a instituição tinha na cidade, no período.

Por outro lado, duas professoras foram categóricas ao afirmar que possuíam autonomia para o exercício da docência no período:

Ah! Tinha, sim! Tinha autonomia: o que você fizesse dentro de sala, dentro daquilo que você tinha proposto, você tinha autonomia para fazer. Se havia um menino dando muito trabalho, tinha que chamar seu pai, eu chamava por minha conta. Depois eu comunicava que tinha chamado o pai e explicava o motivo. Na hora em que eu fosse conversar com o pai ou com quem aparecesse, a Supervisora ou a Orientadora estavam presentes, mas a gente sempre tinha liberdade de fazer estas coisas assim. (Solange)

Dentro da minha sala eu tinha autonomia! A Dona Amélia ainda falava assim: 'A sala de aula é de vocês, vocês são responsáveis por aquilo que estão fazendo'. Então, você tem que procurar desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível, com dignidade e lembrando que na sua frente tem um ser humano, uma criança. Então a gente tinha liberdade de trabalhar com o material. Elas podiam até ver que tinha alguma coisa errada, mas não chegavam e falavam com a gente na hora não, tinha a hora certa para chamar, conversar, questionar. Mas se eu falasse um não, aquele não prevalecia; então, às vezes, as mães vinham reclamar, porque você sabe que a gente não é santa não, todo mundo tinha falhas. Então, elas chamavam a gente e questionavam. Conversa aberta, sem mágoa, sem agressão, sem nada. A gente tinha autonomia sobre os alunos. (Iria)

Nos depoimentos de todas as professoras apareceu a frase presente no discurso da diretora Amélia: “O professor era o dono da sala de aula”. Havia muito controle sobre o trabalho docente, mas havia, também, certo código de ética que fazia com que o professor, apesar de extremamente vigiado, se sentisse com autonomia. Com relação ao que ocorria na sala de aula, talvez fosse mais adequado dizer que o professor tinha prestígio com os alunos e autoridade sobre eles, e não autonomia (FERREIRA, 2002). A esse respeito, a supervisora explicou:

Nós tínhamos o conteúdo do Programa Oficial e as professoras determinavam como fazer. O professor era valorizado no Afonso

Pena, tinha autonomia para fazer o seu planejamento. A D. Amélia cobrava muito o resultado, mas ela não tinha essa preocupação quanto ao jeito que a professora estava fazendo dentro da sala de aula. A autoridade máxima dentro da sala de aula era o professor. Se eu falo que a autoridade máxima é o professor e eu vou lá e dou uma ordem, eu não estou respeitando o professor. Eu sempre fiz muita questão disso. (Petrina)

A professora Júlia chegou a comentar os motivos pelos quais os professores aceitavam o controle sobre seu trabalho sem grandes resistências. Primeiro, ela explicou que, assim como outras profissionais, tinha nascido em uma família rigorosa, que não permitia questionamentos. Depois, relacionou o fato de todos terem de obedecer às regras da escola e ao sistema estadual de ensino, que também cerceava a autonomia dos profissionais.

As professoras afirmaram que esse controle e a avaliação do trabalho do professor foram diminuindo lentamente no decorrer da década de 1980 e foi ocorrendo a democratização das relações de poder na escola:

Com o passar do tempo, houve uma abertura maior de comunicação, tanto administrativa como humana. A parte humana da Diretora se chegar mais aos professores, dos professores terem mais liberdade. Houve uma mudança, porque antes, todo ano, nós éramos avaliadas pela direção e nós começamos a avaliar a direção e a Supervisora também. Houve um pouquinho mais de liberdade e houve uma maior abertura de comunicação, tanto na parte administrativa, como na humana. (Carminha)

Algumas professoras se declararam inseguras diante da redução do controle e do acompanhamento por parte da diretora e da supervisora, com os quais estavam acostumadas. Por outro lado, todas elas demonstraram posicionamento favorável às formas de gestão mais democráticas e afirmaram que, aos poucos, foram se tornando mais independentes, conquistando autonomia no exercício do trabalho cotidiano.

Conclusão

A complexidade que envolve o exercício da docência ganha novas nuances em um contexto de mudanças que envolve não apenas as determinações da política educacional, mas também o contexto no qual o magistério é exercido.

A mudança é um processo demorado, e não um acontecimento, pois demanda planejamento e gerenciamento cuidadoso, envolvimento e comprometimento de vários atores de diferentes instâncias, dentro e fora da escola. Práticas arraigadas, que tolhem a autonomia do professor, dificultam as inovações, ainda que deem sensação de segurança aos docentes.

Na pesquisa, evidenciou-se que o ideal de “escola-modelo”, que garantia a integração dos profissionais entre si e deles com a comunidade, e as estratégias de controle existentes na instituição, às quais as professoras estavam habituadas, contribuíram para que fosse mais demorada a superação de suas práticas tradicionais e a adoção de uma postura mais autônoma por parte delas.

A credibilidade que a escola tinha com a comunidade fazia com que esta valorizasse os professores, e estes, uma vez que sentiam reconhecido seu esforço pela escola, pelos pais e alunos, desdobravam-se para manter essa credibilidade, muitas vezes realizando tarefas que extrapolavam suas atribuições docentes e a carga horária de trabalho, abrindo mão de sua autonomia.

Entretanto, apesar da inexperiência das pessoas na vivência de práticas democráticas, foram ocorrendo, lentamente, transformações nas formas de gestão na escola, as quais contribuíram para o aumento da autonomia do professor.

REFLECTIONS ON THE AUTONOMY OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF CHANGES IN THE NINETEEN-EIGHTIES

Abstract

This text is a reflection on the teaching practices in an elementary school in the 1980s, a period of transition following the Brazilian military dictatorship. For the sake of analyzing the changes that affected the practice of teaching in the period, a more general discussion about the teaching profession, change, and autonomy is initially presented. Next, we seek to understand how these three concepts are articulated in the teaching profession, based on information obtained from interviews with professionals who have worked in the school surveyed in the period in discussion. It was concluded that entrenched practices that hamper the autonomy of the teacher do hinder innovation, even though they give teachers a sense of security. The results showed that the changes occurred slowly, but they had an impact on the exercise of the teaching profession in the period, and paved the way to the development of more democratic practices in school and autonomy for teachers.

Key words: *Teaching profession. Autonomy. Change. Public school.*

RÉFLEXIONS SUR L'AUTONOMIE DES PROFESSEURS PENDANT LES EFFERVESCENCES DES ANNÉES 1980

Résumé

L'article réfléchit sur la pratique enseignante dans une École élémentaire pendant la période de transition qui s'est suivie à la dictature militaire au Brésil, soit pendant la décennie 1980. Afin d'examiner les transformations qui ont abouti aux changements de l'activité enseignante, on présente d'abord une discussion plus générale sur le métier enseignant, sur le changement et sur l'autonomie. On essaie ensuite de comprendre comment ces trois notions peuvent s'articuler à l'activité enseignante; pour ce faire on part des informations obtenues à partir des entretiens réalisés avec les professionnels qui se trouvaient à l'école étudiée pendant la période mentionnée. On a conclu que des pratiques désuètes, qui inhibent l'autonomie du professeur du fait de rechasser les innovations, peuvent néanmoins les rassurer. Les résultats indiquent que malgré la lenteur relative des changements, ils ont fini par influencer l'exercice du métier enseignant en rendant possible le développement de pratiques plus démocratiques à l'intérieur de l'école ainsi que le développement de l'autonomie chez les enseignants.

Mots-clés: *Métier enseignant. Autonomie. Changement. École publique.*

Recebido em 18/4/2010

Aprovado em 10/5/2010

Referências

- ANDRADE, Cátia de Oliveira. *Desvelando a profissão docente no contexto das políticas públicas da década de oitenta: estudo a partir da vivência de profissionais de uma escola pública de ensino fundamental*. 2007. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.
- ANDRADE, Cátia de Oliveira. *Desvelando a profissão docente no contexto das políticas públicas da década de oitenta: estudo a partir da vivência de profissionais de uma escola pública de ensino fundamental*. In: CASTRO, Magali; MAFRA, Leila de Alvarenga. *A pesquisa sobre a profissão docente: desafios e perspectivas*. Curitiba: CRV, 2010. p. 113-127.
- BARBOSA, Elisa de Oliveira. *O ciclo básico de alfabetização em Minas Gerais: o risco da fogueira*. 1991. 352 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.
- CANDAU, Vera Maria. *A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional*. *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.
- CANDAU, Vera Maria. *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: MEC, 1987.
- CARDOSO, Terezinha Maria. *Cultura da escola e profissão docente: inter-relações*. 2001. 350 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- CASTRO, Magali de. *Relações de poder na escola pública de ensino fundamental: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu*. 1994, 326 f. v.1. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 1994.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 295 p.
- ESTEVE, José M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: Edusc, 1999. 175 p.
- FELDENS, Maria das Graças Furtado. *Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.
- FERREIRA, Rodolfo. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 136 p.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1999. 273 p.
- GOMES, Ana Cláudia. *Histórico do desenvolvimento econômico de Betim*. In: _____. *Relatório final de pesquisa História de Betim*. Consultoria prestada à articulação Comunicação & Marketing. Betim, 2003. Mimeo. 8 p.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Plano mineiro de educação (1984/1987)*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1984. Mimeo.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. R. (Org.) *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos, São Paulo: Edufscar, 2002. 347 p.

OLIVEIRA, Betty. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n. 66/67, p. 6-10, set./dez. 1985.

PEREIRA, Júlio Emílio D. *A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. 1996. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

