

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

SHIRLEY DE CÁSSIA PEREIRA MACHADO DE MIRANDA

**O INGRESSO DO PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO  
HORIZONTE: OS DESAFIOS DOS ANOS INICIAIS**

JUIZ DE FORA

2013

SHIRLEY DE CÁSSIA PEREIRA MACHADO DE MIRANDA

**O INGRESSO DO PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO  
HORIZONTE: OS DESAFIOS DOS ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

JUIZ DE FORA

2013

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

SHIRLEY DE CÁSSIA PEREIRA MACHADO DE MIRANDA

### **O INGRESSO DO PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: OS DESAFIOS DOS ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de  
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em  
09/maio/2013.

---

Professor Orientador

---

Membro da Banca Externa

---

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, 09 de maio de 2013

Dedico este trabalho ao meu falecido e amado pai, Antônio Braz Pereira. Pai, o senhor sempre estará presente no meu coração pela sua mansidão, humildade, coragem e imenso amor à vida.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por abrir mais essa porta em minha vida, por ter me guiado e sustentado durante toda a travessia.

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, especialmente na pessoa da Secretária Macaé Evaristo, pelo investimento na formação dos gestores municipais.

A todos os professores e tutores do Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela competência, empenho e dedicação.

Ao professor e orientador Manuel Fernando Palácios Melo e Cunha, pela orientação indispensável para a conclusão deste trabalho.

À Assistente de Orientação Rafaela Reis Azevedo de Oliveira e aos tutores Kelmer Esteves de Paula, Núbia Scharper Santos e Wallace Andrioli Guedes, pelas orientações, apoio e incentivo, fundamentais para a escrita da dissertação.

Ao Jerry Adriani, meu gerente e amigo, pela confiança e apoio, sem os quais ficaria mais difícil escrever esta dissertação.

A todos os gestores e professoras da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que participaram deste estudo, pela receptividade e colaboração.

À minha mãe Maria José Pereira, pela dedicação, amor e cuidado ao longo de toda minha vida. Seu exemplo de responsabilidade e determinação me fez persistir e cumprir com os compromissos assumidos, a despeito de todas as dificuldades.

Ao meu pai Antônio Braz Pereira pelo investimento. Obrigada por me fazer acreditar que através dos estudos eu poderia *ser alguém* na vida.

Ao meu marido Leonardo pela compreensão, pela lealdade e confiança. Obrigada por cuidar de nossos filhos e dos meus pais para que eu tivesse tranquilidade para realizar todas as tarefas do curso. Seu amor, companheirismo e dedicação foram essenciais para eu chegar até aqui.

Aos meus amados filhos Gabriel e Filipe, por se conformarem com a ausência da mãe em muitos momentos nos quais, certamente, gostaríamos de estar juntos. Obrigada pelas cobranças não feitas. Amo muito vocês!

Ao meu irmão Juninho, pelo carinho e incentivo, por me ouvir e me fazer acreditar que eu era capaz. Obrigada por falar do amor de Deus por mim, fazendo-me crer que Ele está no comando de todas as coisas.

Aos meus irmãos Humberto e Anderson. A existência de vocês na minha vida, silenciosamente, me encorajam a prosseguir.

A todos os meus familiares pela amizade, carinho e suporte.

À amiga Margô, que muito me incentivou para que eu concorresse a uma vaga nesse curso de mestrado profissional. Obrigada pela sua amizade, apoio e confiança.

À amiga Renata, companheira inseparável no mestrado. Sua cumplicidade me fortaleceu durante esse percurso.

À amiga Rosângela, pela paciência da espera, pela escuta e pelo incentivo. Contar com sua amizade é um privilégio.

Ao amigo Heli, pela disponibilidade em dialogar sobre esta dissertação. Suas contribuições foram muito importantes para a conclusão deste trabalho.

Aos amigos e colegas da Gerência de Educação da Regional Norte, pelo incentivo e apoio. A convivência diária com vocês muito contribui para o meu desenvolvimento profissional.

A todos os meus colegas do mestrado, em especial aos colegas da SMED/BH, pela cumplicidade e companheirismo em cada etapa vencida.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram para meu crescimento pessoal, profissional e para a concretização de mais essa etapa na minha vida.

A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro (Inês Teixeira).

## RESUMO

O presente trabalho parte da constatação de que a ausência de um programa institucional de acolhimento e de acompanhamento sistemático dos docentes durante os anos iniciais da carreira na Rede Municipal de Educação (RME) de Belo Horizonte – em particular dos profissionais que trabalham em área de risco e vulnerabilidade social – compromete a permanência no cargo e o desenvolvimento profissional. Buscando compreender esta questão, o objetivo é descrever e analisar o exercício da profissão docente durante o Estágio Probatório de professores do Ensino Fundamental da RME/BH e, por fim, propor um Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a reduzir os problemas e dificuldades observados. O período em questão antecede a aquisição de estabilidade no cargo, considerada a última etapa do processo de ingresso no serviço público. Para evidenciar a complexidade que envolve o exercício da docência nesta fase inicial da carreira, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores das Secretarias Municipais de Educação e de Recursos Humanos, com gestores escolares e professoras do Ensino Fundamental que se encontram no estágio probatório. Através destas entrevistas e de observação sistemática, delineou-se, resguardados os limites, o perfil dos docentes recém-ingressos. A análise de como esses docentes lidam com a ausência de uma política institucional de inserção de educadores tem como suporte teórico os autores Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Philippe Perrenoud e Inês Teixeira. O escopo da pesquisa comporta ainda a comparação com outras políticas de apoio e formação de professores iniciantes implementadas em redes públicas de educação no Brasil e no exterior. Com base na descrição e análise do caso, apresenta o Plano de Ação Educacional que visa potencializar a inserção dos professores no início da carreira na RME/BH. O PAE está dividido em três eixos: o primeiro diz respeito à regionalização do concurso público na RME/BH. O segundo eixo à inclusão de uma formação inicial logo após a Entrada em Exercício. O terceiro eixo à adoção de uma formação continuada, durante os três primeiros anos que compõem o estágio probatório.

**Palavras-chave:** Estágio probatório. Formação docente. Política para professores iniciantes.

## ABSTRACT

This study starts from the observation that the absence of an institutional program reception and systematic monitoring of teachers during the early years of his career in the Municipal Education System in the city of Belo Horizonte (RME/BH) - particularly professionals working in risk areas and social vulnerability - undertakes to permanency in office and professional development. In an attempt to understand this issue, the objective of this study is to describe and analyze the performance of the teaching profession during stage probationary teacher of Elementary Education of RME/BH and, finally, to propose an Educational Action Plan (PAE) aimed at reducing the problems and difficulties encountered. The period in question before the acquisition stability in office, considered the last step in the process of entering the public service. To highlight the complexity involved during the initial stage of a teaching career, semi-structured interviews were conducted with administrators from the Municipal Secretaries of Education and of Human Resources, with school administrators and with elementary school teachers during their probationary period. Through these interviews and systematic observation, was outlined, preserved the limits, the profile of the beginning teachers. The analysis of how these teachers deal with the absence of an institutional policy of inserting educators has like theoretical framework the authors Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Philippe Perrenoud and Inês Teixeira. The scope of this research also involves a comparison with other support policies and beginning teachers education implemented in networks of public education in Brazil and abroad. Based on the description and analysis of the case, presents the Educational Action Plan which aims to maximize the placement of teachers in the beginning of their careers with RME/BH. The PAE is divided into three sections. The first concerns the regionalization of the civil service exam for RME/BH. The second section focuses on the inclusion of initial teacher education shortly after the entry into exercise. The third section pertains to the practice of on-going education during the first three years, which make up the probationary period.

**Keywords:** Probation period. Teacher education. Policy for new teachers.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Estudantes atendidos na Rede Municipal de Educação de BH - 2011.	22
QUADRO 2: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Escola A ...	47
QUADRO 3: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Escola B.....	52
QUADRO 4: Relação Escola/ Professoras.....	55
QUADRO 5: RME/BH - Principal motivo para exoneração no estágio probatório .....	85
QUADRO 6: RME/BH - Relação professores exonerados/professores admitidos ....	87
QUADRO 7: Síntese da proposta do concurso regionalizado .....	141
QUADRO 8: RME/BH - Admissão de professores .....	143
QUADRO 9: Síntese da proposta de curso inicial de inserção.....	145
QUADRO 10: Síntese da proposta de acompanhamento durante o estágio probatório .....	155

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPATE	Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
ANPED	Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação
BH	Belo Horizonte
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CGM	Corregedoria Geral do Município
CP	Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino
EVG	Escola Virtual de Governo
FUNEC	Fundação de Ensino de Contagem
GAPED	Gerência de Avaliação das Políticas Educacionais
GAVD	Gerência de Avaliação de Desempenho
GCPF	Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação
GEAFU	Gerência de Acompanhamento Funcional
GEOE	Gerência de Organização Escolar
GEPES	Gerência de Planejamento Escolar
GERED-N	Gerência Regional de Educação Norte
GINED	Gerência de Informações Educacionais
GSSPM	Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISE	Índice Socioeconômico
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAE	Plano de Ação Educacional
PAP	Projeto de Ação Pedagógica
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RECAP	Registro de Capacidade Instalada de Pessoal da Educação
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SMAD	Secretaria Municipal de Administração
SMARH	Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos
SMED/BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMPL	Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
Uni/BH	Centro Universitário de Belo Horizonte

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 O ESTÁGIO PROBATÓRIO PARA PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: DESCRIÇÃO DO CONTEXTO</b> .....	21
<b>1.1 Panorama Atual da Educação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte</b> .....	22
<b>1.2 A <i>Escola Plural</i> e a Questão do Concurso Público</b> .....	27
<b>1.3 Política de Concurso Público de Professores para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte</b> .....	31
<b>1.4 Estágio Probatório e Avaliação de Desempenho: pré-requisitos para a aquisição da estabilidade no cargo</b> .....	37
<b>1.5 Exercício Profissional: o início da carreira pública municipal no contexto da escola</b> .....	41
1.5.1 Escola A .....	42
1.5.2 Escola B .....	48
1.5.3 Escola A e Escola B: partes de uma mesma rede .....	52
<b>1.6 Perfil das Professoras em Estágio Probatório na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte</b> .....	54
1.6.1 Professora Raquel.....	55
1.6.2 Professora Marina.....	56
1.6.3 Professora Beatriz.....	58
1.6.4 Professora Elisa .....	59
1.6.5 Professora Júlia.....	60
1.6.6 Professora Rosângela.....	61
1.6.7 Professora Edilaine .....	63
1.6.8 Professora Cléo.....	64
<b>1.7 Os Anos Iniciais da Carreira Docente na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: o difícil percurso até a aquisição da estabilidade no cargo</b> .	65
1.7.1 Lotação de Professores: a difícil escolha .....	66
1.7.2 Entrada em Exercício: de encontro com a realidade.....	69
1.7.3 Transferência de Professores entre Escolas da Rede Municipal da Educação de Belo Horizonte: a busca pela escola ideal.....	77
1.7.4 Exoneração durante o Estágio Probatório.....	82

<b>2 O EXERCÍCIO DOCENTE DURANTE O ESTÁGIO PROBATÓRIO: FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL .....</b>	<b>90</b>
2.1 Estudos Comparativos entre Brasil, Chile e Cuba: a formação de professores e o peso da supervisão e da tutoria no rendimento escolar .....	92
2.2 O Poder Público e a Ausência de Suporte e Acompanhamento de Professores Iniciais.....	100
2.3 Saberes da Prática Docente: a experiência cotidiana no trabalho .....	105
2.4 Identidade, Representação e Condições do Trabalho Docente.....	114
2.5 Da Condição Docente: identidade profissional e alteridade.....	123
<b>3 CONSTRUINDO A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INSERÇÃO DOS PROFESSORES RECÉM-NOMEADOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE .....</b>	<b>133</b>
3.1 Plano de Ação Educacional: primeiras aproximações .....	135
3.2 Plano de Ação Educacional: detalhamento das proposições .....	138
3.2.1 Concurso Público RME-BH: proposição de um concurso regionalizado .	139
3.2.2 Entrada em Exercício: proposição de um curso de inserção do professor recém-admitido .....	142
3.2.3 Estágio Probatório: proposição de uma nova política institucional através do Programa de Acompanhamento de Professores.....	145
3.2.3.1 Ação 1: formação continuada para os professores recém-admitidos .....	148
3.2.3.2 Ação 2: tutoria nos anos iniciais da carreira .....	150
3.2.3.3 Ação 3: formação para os gestores escolares.....	153
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>163</b>

## INTRODUÇÃO

O provimento de cargo de professor na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) se dá exclusivamente através de concurso público. Os anos iniciais que se seguem ao ingresso na carreira pública municipal são marcados por conflitos e tensões. A ausência de formação específica a professores recém-ingressos na RME/BH e de uma política institucionalizada de apoio dificulta sua adaptação, seu desenvolvimento profissional e sua permanência. Afastamentos por laudos médicos, ausências não justificadas e pedidos de exoneração são apenas a ponta do *iceberg*.

Buscando compreender essa questão, o objetivo deste trabalho é descrever e analisar o exercício da profissão docente durante o Estágio Probatório de professores do Ensino Fundamental da RME/BH. Trata-se do período que antecede a aquisição de estabilidade no cargo, considerada a última etapa do processo de ingresso no serviço público. A partir das conclusões obtidas através deste estudo, proponho um Plano de Ação Educacional (PAE).

Durante o período em que estive como vice-diretora de uma determinada escola da Regional Barreiro<sup>1</sup>, notei que parte dos professores recém-ingressos demonstrava insegurança, desconhecimento e, sobretudo, discordância da política educacional da RME/BH. Além disso, muitos professores tinham dificuldade de lidar com crianças e adolescentes, o que gerava descontentamento e indisciplina em sala de aula. Em algumas circunstâncias, foi necessária a intervenção da coordenação e/ou direção para mediar conflitos entre aluno e professor.

Em 2009, tive a oportunidade de fazer parte da equipe do Programa de Monitoramento do Ensino e Aprendizagem dos Estudantes do Ensino Fundamental<sup>2</sup>. Nessa função educacional, pude, a partir de visitas semanais, acompanhar o cotidiano de três escolas da Regional Barreiro, identificando problemas similares aos que vivi anteriormente. Constatei que o conflito entre professores recém-ingressos e os princípios da política educacional era patente. Isso era notado no âmbito da

---

<sup>1</sup> Atualmente, a cidade de Belo Horizonte é dividida em nove regiões administrativas. São elas: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

<sup>2</sup> De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a política de monitoramento do ensino e da aprendizagem “é um conjunto de ações direcionadas a todas as escolas do Ensino Fundamental, baseado numa discussão metodológica do processo do ensino e aprendizagem, contribuindo para a implementação das Proposições Curriculares e na orientação da organização dos tempos e dos espaços escolares, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” (BELO HORIZONTE, 2010c, p. 3).

concepção, da metodologia e das relações com as crianças e adolescentes, estudantes da RME/BH.

Dois anos depois, fui convidada para assumir a Gerência Pedagógica da Gerência Regional de Educação Norte (GERED-N). Do ponto de vista geográfico, trata-se de uma região administrativa que se encontra na extremidade oposta da Regional Barreiro, região onde lecionei, tornei-me vice-diretora e acompanhante pedagógica. No entanto, novamente, observei que as dificuldades de adaptação dos professores recém-ingressos eram recorrentes. Há professores que, embora estejam no estágio probatório, encontram-se em desvio de função; existem professores licenciados porque não se adaptaram à escola e até profissional docente que pediu exoneração por compreender que não possui identificação com a educação. Percebi a existência de vários conflitos entre professores e alunos, prática pedagógica inadequada, baixo desempenho tanto dos profissionais, como dos estudantes, muitos dilemas quanto à função social da escola e sobre qual o papel a ser desempenhado pelos profissionais que nela se encontram. Como destaca Marli André (2012), esse é um problema mundial, gerado pelo choque de realidade produzido pelo contexto da sala de aula.

Questionei, inicialmente, a fragilidade do atual modelo de concurso público para recrutar o profissional com perfil adequado à realidade das escolas municipais de Belo Horizonte. No entanto, ao iniciar este estudo, consultando a legislação vigente e dialogando com gestores das Secretarias Municipais de Educação e de Recursos Humanos (mais diretamente envolvidas com a realização do concurso público), percebi suas limitações para esse recrutamento. A partir dessa percepção, ao invés de pensar que o ingresso de professores inseguros, com dificuldades de lidar com estudantes que residem em periferias, em áreas de risco e vulnerabilidade social resultasse somente de um concurso público frágil, que não tocava em pontos cruciais da formação, passei a indagar sobre a responsabilidade dos gestores educacionais de promover ações para prover a RME/BH com professores mais alinhados com sua política educacional e com o perfil de competências para a docência. Nesse sentido, comecei a detectar uma lacuna na gestão educacional do município de Belo Horizonte: a ausência de política institucional de apoio e formação dos docentes principiantes na RME/BH, que vise sua inserção profissional. Essa constatação foi decisiva para consolidar a definição do estágio probatório como objeto de pesquisa. Cabe ressaltar que, neste estudo, ao me referir aos professores

iniciantes na RME/BH, estou incluindo todos que se encontram em período de estágio probatório, independente de possuírem experiência anterior na docência em outras redes de ensino.

Portanto, a questão principal que orienta esta dissertação está fundamentada no pressuposto de que a ausência de um programa institucional de acolhimento e de acompanhamento sistemático dos docentes durante os anos iniciais da carreira na RME/BH – em particular dos profissionais que trabalham em área de risco e vulnerabilidade social – comprometem sua permanência na profissão e seu desenvolvimento profissional.

Compartilho com a concepção de Maurice Tardif (2002) e Philippe Perrenoud (2001) ao considerar que o professor tem um papel fundamental na aprendizagem dos estudantes, uma vez que ele atua diretamente com esses sujeitos, cotidianamente na sala de aula. Dessa forma, melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes, implica, dentre outras ações, investir na qualificação dos professores. Tal concepção é reiterada através do relatório de pesquisa realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006), em 25 países, entre 2002 a 2004. Nesse relatório, ressalta-se a importância do diálogo e do envolvimento dos professores e das organizações para se efetivar as mudanças necessárias nos sistemas educacionais, a fim de que estes elevem o padrão de qualidade da educação ofertada. É importante ressaltar que a melhoria da qualidade da educação é uma meta do governo municipal de Belo Horizonte, explicitada no plano de metas da gestão como um dos projetos sustentadores do desenvolvimento da cidade. Nesse sentido, torna-se fundamental investir na formação dos professores da RME/BH, na medida em que a política educacional do município ainda apresenta muitos desafios e dificuldades para sua efetivação, conforme descrito anteriormente.

Verificando na literatura a existência de políticas de formação docente que relacionam o início da carreira ao desenvolvimento profissional, sobretudo aquelas voltadas para inserção profissional durante ou após o processo do concurso de ingresso, verifiquei que a temática tem sido pouco abordada pelos pesquisadores brasileiros. Ao analisar textos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e nos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), no período de 1995 a 2004,

com foco no professor iniciante, André Luiz Mariano (2006) constatou que o tema é pouco abordado nas pesquisas acadêmicas brasileiras.

Além disso, conforme mostra Marli André (2012), com base em pesquisas recentes realizadas no Brasil sobre a existência de políticas e programas de apoio aos professores iniciantes, apenas dois estados (Ceará e Espírito Santo) e um município (Jundiaí/ São Paulo) desenvolvem ações de formação em serviço específicas para professores iniciantes, no momento de ingresso na rede pública de ensino e dois municípios (Campo Grande/Mato Grosso do Sul e Sobral/Ceará) durante o estágio probatório.

A autora Denise Vaillant (2009), que também investiga essa temática, revela que a situação em outros países é semelhante ao Brasil, sendo raros os programas institucionalizados desenhados para o início da carreira docente e a inserção profissional. Apesar de tímidas, as poucas iniciativas existentes não só no Brasil, como em outros países, a exemplo do Chile, na América Latina, revelam que há uma preocupação emergente dos gestores educacionais sobre essa temática.

Nesse sentido, o presente estudo torna-se relevante na medida em que possui um caráter indutor, buscando sensibilizar os gestores educacionais da RME/BH a implementar política para professores durante o estágio probatório. Dessa forma, embora se fundamente em ferramentas teóricas de investigação, o trabalho ora apresentado tem como principal foco a intervenção na realidade educacional, contribuindo para melhoria da condição do trabalho docente e, com efeito, da qualidade do ensino na RME/BH.

Para alcançar o objetivo proposto nesta dissertação, procurei identificar sentimentos, dificuldades, expectativas e conflitos que acometem os professores nos anos iniciais da docência na RME/BH. Examinei, também, as condições de trabalho e as ações formativas que a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) e os gestores escolares proporcionam aos professores iniciantes na carreira municipal, durante o período de estágio probatório.

O desenvolvimento da pesquisa foi embasado nos seguintes pressupostos: a) várias dificuldades dos professores se referem às imagens, representações e expectativas que eles construíram sobre as crianças e adolescentes; b) há um mal-estar docente relacionado ao sentimento de desvalorização da profissão e ao baixo desempenho dos estudantes; c) o professor precisa adquirir saberes na prática que lhe servirão de base para a realização de seu trabalho; d) as interações concretas

com os estudantes mediadas por profissionais mais experientes podem oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento profissional dos professores novatos.

Metodologicamente, além do diário de campo e do questionário, outro instrumento de coleta de dados foi a entrevista com roteiro semiestruturado. Trata-se de uma técnica que busca, em primeiro lugar, documentar o não documentável, ou seja, obter informações que não se encontram disponíveis em nenhuma instituição. Embora não tome as falas dos sujeitos como algo transparente, como verdade que não pode ser refutada, as entrevistas concebem os indivíduos como sujeitos que refletem sobre sua prática, dando sentido e inteligibilidades às suas ações. Isso não quer dizer, no entanto, que este trabalho não irá se apoiar em dados quantitativos.

Assim, o trabalho que ora apresento se encaixa nos princípios da pesquisa qualitativa, pois toca em pontos que não podem ser quantificados, como destaca Maria Cecília Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21 - 22).

Para delinear o objeto de investigação, entrei em contato tanto com a Gerência de Planejamento Escolar (GEPES), que realiza o planejamento e acompanhamento do quadro de servidores da RME/BH, quanto com a Gerência de Acompanhamento Funcional (GEAFU), que monitora os servidores que possuem algum problema de ordem funcional. Essas gerências possuem um banco de dados sobre a movimentação dos profissionais da educação. Além dos depoimentos de servidores que trabalham nessas duas gerências, os números produzidos por elas, conforme veremos nos capítulos um e três, foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Dando prosseguimento à pesquisa, entrevistei oito professoras<sup>3</sup> que se encontram no estágio probatório e seus respectivos gestores, em duas escolas municipais localizadas na Regional Norte de Belo Horizonte. A escolha dessas duas

---

<sup>3</sup> Como os sujeitos da pesquisa que apresento são todos do sexo feminino, irei empregar o substantivo professora quando for me referir aos profissionais docentes. Trata-se, pois, de um recurso discursivo de tornar visível o lugar ocupado pelas mulheres do Ensino Fundamental.

escolas atendeu alguns pré-requisitos anunciados a seguir. Em primeiro lugar, porque são escolas que se encontram em áreas de risco e de vulnerabilidade social. Em segundo lugar, porque apresentam baixo Índice de Desenvolvimento na Educação Básica (IDEB). Em terceiro lugar, por causa das especificidades em relação à fixação de professores. Enquanto uma possui grande rotatividade de profissionais devido a transferências e exonerações a pedido, durante ou imediatamente após o término do estágio probatório, a outra, a despeito de sua localização geográfica, possui um quadro profissional mais estável, ou seja, trata-se de uma escola onde praticamente não há pedidos de transferência. Em quarto lugar, porque, enquanto uma delas merece atenção especial da SMED/BH por apresentar o IDEB mais baixo da Gerência Regional de Educação Norte, a outra recebe o mesmo tratamento devido à fragilidade da gestão escolar, sobretudo na gestão de pessoas e dos processos pedagógicos.

Como busco compreender as aspirações, atitudes, crenças, motivos, significados e valores dos profissionais docentes, a partir das entrevistas, realizei algumas leituras que me auxiliassem nessa tarefa. Maurice Tardif (2002) faz uma reflexão sobre os saberes docentes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores do Ensino Fundamental e Médio. Miguel Arroyo (2004) traz uma reflexão sobre as imagens e representações dos professores sobre a infância, adolescência e juventude e sobre a construção da identidade profissional docente, na atualidade. Inês Teixeira (2007) se utiliza do termo *condição docente* para analisar o ofício de educar na modernidade, chamando atenção para os elementos constitutivos do trabalho docente.

Para melhor compreensão do estudo que ora apresento, a dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, faço o detalhamento do caso a partir da minha experiência profissional e de elementos trazidos pelas entrevistas realizadas. Para isso, apresento o panorama da RME/BH, destacando elementos de sua política educacional. Descrevo, em linhas gerais, a reforma educacional implantada na RME/BH em 1994, intitulada *Escola Plural*, e sua implicação nas mudanças ocorridas no modelo do atual concurso público. Exponho a sistemática do concurso público para provimento de cargos de professores na RME/BH e, em seguida, abordo o estágio probatório e a avaliação de desempenho funcional, previstos em Lei como pré-requisitos para aquisição da estabilidade no cargo. Faço a contextualização das duas escolas onde realizei a investigação proposta e procedo

à caracterização das professoras participantes deste estudo. Por fim, faço o detalhamento do cotidiano das professoras em estágio probatório até alcançarem a estabilidade no cargo.

No capítulo dois, abordo inicialmente a questão da formação docente, tendo como base os estudos comparativos coordenados por Martin Carnoy (2009) a respeito do desempenho escolar de três países: Brasil, Chile e Cuba. Este possui um diferencial em termos de política de formação de professores: enquanto nos dois primeiros o início da carreira profissional é construído de forma solitária pelo professor, Cuba possui um aparato institucional que dá suporte aos professores iniciantes, permitindo que aprendam com professores veteranos. Em seguida, enfatizo as políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, tendo como base investigação realizada pela pesquisadora Marli André (2012). Com o objetivo de compreender como os professores em estágio probatório lidam com a ausência de uma política institucional de inserção de educadores na RME/BH, analiso os depoimentos das professoras e diretoras escolares lotadas nas duas escolas da Regional Norte de Belo Horizonte, apoiada em autores como Maurice Tardif (2002), Alain Coulon (1995), Miguel Arroyo (2004), Philippe Perrenoud (2001) e Inês Teixeira (2007). Adoto como perspectiva analítica quatro categorias de análises: representações sociais, saberes da prática, profissão e condição do trabalho docente.

No terceiro capítulo, apresento a proposta de intervenção com ações sistemáticas que deverão ser realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em parceria com a Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos. A fim de potencializar a inserção dos educadores no início de carreira, foi delineado um Plano de Ação Educacional (PAE), dividido em três eixos: o primeiro diz respeito à regionalização do concurso público na RME/BH. O segundo trata da inclusão de uma formação inicial logo após a entrada em exercício na RME/BH. O terceiro eixo diz respeito à adoção de formação continuada e supervisão pedagógica durante os três primeiros anos que compõem o estágio probatório.

## 1 O ESTÁGIO PROBATÓRIO PARA PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: DESCRIÇÃO DO CONTEXTO

Este capítulo tem por objetivo traçar uma visão panorâmica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Embora se pretenda elaborar um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para os professores que se encontram no estágio probatório, faz-se necessária a compreensão do contexto que envolve essa questão.

Um ponto que precisa ser salientado é o peso do concurso público na RME/BH. De acordo com a Lei Orgânica do Município (BELO HORIZONTE, 1996a) essa é a única forma de ingresso nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte. Com a expansão da oferta do ensino fundamental e a necessidade de reposição de seu quadro funcional pelas baixas advindas de aposentadorias, falecimentos e exonerações, a Prefeitura de Belo Horizonte realiza periodicamente concursos para provimento de cargo de professores. Isso demonstra que constantemente novos professores estão ingressando na RME/BH.

A experiência diária revela, no entanto, que a inserção de professores novatos desafia a gestão municipal no sentido de criar condições para que os mesmos possam desenvolver, com qualidade, seu trabalho pedagógico. No presente capítulo, exponho o caso de gestão que evidencia essa problemática.

Dividido em sete seções, apresento, em primeiro lugar, a RME/BH, destacando suas diferentes formas de atendimento no âmbito escolar. Isso proporcionará que o leitor conheça o perfil da RME/BH e o contexto no qual os professores realizam seu trabalho cotidianamente. Na próxima seção, faço um breve histórico da reforma educacional denominada *Escola Plural*, destacando mudanças provocadas na elaboração do concurso público com vistas a selecionar professores com o perfil de competências adequado para sua implementação. Nesse sentido, essa experiência demonstra que, isoladamente, o concurso público não garante a seleção de professores com competências necessárias para a concretização das mudanças. É importante ao leitor conhecer todo o processo que envolve o concurso público para que compreenda as limitações impostas pela sua sistemática. Na seção três, descrevo, em linhas gerais, a estrutura do concurso público para provimento de professores, identificando os avanços que ocorreram após a *Escola Plural* e as lacunas que persistem até os dias de hoje. Na quarta seção, ganha relevo a

descrição das outras fases que integram o processo de ingresso na RME/BH: o estágio probatório e a avaliação de desempenho. Nas seções seguintes, apresento o contexto de duas escolas municipais onde realizei o estudo do caso e procedo à caracterização das professoras em estágio probatório que participaram da pesquisa. Finalizando o capítulo, na seção sete, abordo, do ponto de vista da gestão e das professoras em estágio probatório, as dificuldades relacionadas aos anos iniciais da docência desde a lotação até a aquisição da estabilidade no cargo.

### 1.1 Panorama Atual da Educação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Atualmente, a educação municipal de Belo Horizonte compreende cinco etapas de formação escolar: ciclo básico (Educação Infantil), 1º, 2º e 3º ciclos (Ensino Fundamental) e 4º ciclo (Ensino Médio).

Cada uma das nove regiões administrativas de Belo Horizonte possui uma Gerência de Educação responsável pelo acompanhamento das escolas pertencentes ao seu território. De acordo com os dados da Gerência de Informações Educacionais (GINED, 2011), fazem parte da Rede Municipal Educação de Belo Horizonte (RME/BH) 186 escolas de Ensino Fundamental e 67 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), atendendo aproximadamente 196.000 estudantes. As regionais mais distantes do centro da cidade – Barreiro, Nordeste e Venda Nova – concentram o maior número de escolas: 27, 29 e 31, respectivamente.

**QUADRO 1: Estudantes atendidos na Rede Municipal de Educação de BH - 2011**

MODALIDADE DE ENSINO	REDE PRÓPRIA	REDE CONVENIADA	TOTAL
Educação Infantil	17.957	22.344	40.301
Ensino Fundamental	130.729	---	130.729
Ensino Médio	5.734	---	5.734
Ensino Especial	277	---	277
Educação de Jovens e Adultos	19.634	-	19.634
<b>TOTAL</b>	<b>174.331</b>	<b>22.344</b>	<b>196.398</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da GINED/ SMED/BH, 2011.

Os números apresentados pela Gerência de Organização Escolar (GEOE) mostram que, no quadro de pessoal de 2012, constam 13.046 professores lotados na RME/BH, sendo que 149 possuem formação de nível médio, 10.361, com formação superior, 2.172 apresentam curso de especialização, 333 têm mestrado e 31 doutorado. Esses números evidenciam a quase totalidade dos docentes com formação de nível superior – formação mínima exigida atualmente para a inscrição nos concursos públicos e ingresso na carreira de magistério.

As escolas trabalham com a proporção de 1,5 professores por turma, o que significa, teoricamente, que sempre haverá um grupo de professores fora da sala de aula, realizando planejamento e reuniões pedagógicas dentro de sua jornada de trabalho. A carga horária docente é de 22 horas e 30 minutos semanais, distribuídas em 15 horas de regência, 5 horas para atividades extraclasse e 2 horas e 30 minutos de recreio dos estudantes. O salário inicial desses profissionais em 2012 é de R\$ 1.841,20<sup>4</sup>, de acordo com a tabela de vencimentos base do Plano de Carreira da área de atividade de educação (BELO HORIZONTE, 1996c).

De maneira geral, as escolas da RME/BH possuem uma boa infraestrutura, com laboratórios de informática e de ciências, bibliotecas, salas de vídeo, televisões, quadras poliesportivas e refeitórios, bem como materialidade suficiente para atender às suas demandas pedagógicas.

Em relação ao currículo, em 2010, foram publicados os cadernos das *Proposições Curriculares* contendo as propostas curriculares para o ensino da RME/BH. Trata-se de documento orientador do planejamento pedagógico, construído pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) com a participação de professores e de consultores de diversas disciplinas.

A partir da publicação do decreto nº 13.568 (BELO HORIZONTE, 2009), a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) implantou um novo modelo de gestão orientado pelo estabelecimento de metas e resultados – Programa BH Metas e Resultados. Através desse programa, composto por 12 áreas de resultados divididas em 40 projetos sustentadores, o atual prefeito planeja executar o seu plano de governo. Pretende-se, por meio desse programa, alcançar os resultados e metas estabelecidos para o atendimento das demandas atuais e a construção de uma

---

<sup>4</sup> Certamente, a questão salarial é um dos atrativos que a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) oferece aos educadores, uma vez que o vencimento de outras redes públicas é, em sua maioria, bastante inferior ao da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).

cidade sustentável para 2030. Nesse sentido, propõem-se mudanças que conduzam a uma melhoria da qualidade da prestação dos serviços públicos, entre as quais se destaca a educação, um dos projetos sustentadores, por ser determinante para o desenvolvimento da cidade. As metas para a educação estabelecidas pelo governo abrangem três eixos, a saber: expansão da educação infantil<sup>5</sup>; expansão da escola integrada<sup>6</sup>; melhoria da qualidade da educação<sup>7</sup>.

A seguir, apresento os atuais eixos norteadores das escolas municipais definidos pela PBH:

- intervenção na estrutura da escola excludente, garantindo o acesso e a permanência do estudante, com qualidade;
- formação humana em sua totalidade: os estudantes são sujeitos socioculturais com múltiplas potencialidades;
- escola como espaço de vivência cultural;
- escola como experiência de produção coletiva;
- crianças e adolescentes como sujeitos de direito no presente;
- a vivência de cada idade de formação, sem interrupção;
- socialização adequada a cada ciclo de idade de formação;
- nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional;
- as virtualidades educativas da materialidade da escola (BELO HORIZONTE, 2011a, *site*).

Ações inspiradas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011) – que estabelece, no artigo 6º, a educação como direito social a todos – suscitaram mudanças profundas no ordenamento da RME/BH, com vistas à implementação de uma escola pública inclusiva. A partir de 2001, a gestão municipal estabeleceu como metas para as duas décadas seguintes: o aumento de vagas na educação infantil; a inclusão de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência física, atendidos

<sup>5</sup> Inserido no programa Primeira Infância, a expansão da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação (RME/BH) está situada na orientação da universalização do atendimento escolar de toda criança de quatro e cinco anos de idade (BELO HORIZONTE, 2011a).

<sup>6</sup> Buscando ampliar o tempo de escolarização de crianças e adolescentes, a Rede Municipal de Educação (RME/BH) oferece outros espaços de aprendizagem e socialização que transcende o tempo de escolarização propriamente dito. Destacam-se, dentre outros programas, Escola Aberta, Escola Integrada, Reforço Escolar e Segundo Tempo que acontecem nos horários alternados com o turno de aula regular ou nos finais de semanas (BELO HORIZONTE, 2011a).

<sup>7</sup> Sobre a qualidade de ensino, a Rede Municipal de Educação (RME/BH) tem investido no sistema de avaliação municipal - AVALIA-BH, que mede o desempenho escolar dos alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essa avaliação permite verificar as habilidades desenvolvidas pelos estudantes individualmente e estabelecer comparações entre as escolas e regionais. Além da proficiência média dos alunos, é possível identificar o percentual de estudantes que precisam de atenção especial por apresentar desempenho abaixo do satisfatório. Estes estudantes recebem reforço escolar, através do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), em horário alternado ao das aulas regulares, representando um aumento mínimo na carga horária de quatro horas semanais (BELO HORIZONTE, 2011a).

até então em escolas especiais; a melhoria da qualidade do ensino, com a universalização do atendimento de crianças de quatro e cinco anos; a expansão da jornada escolar; a expansão da rede física.

Nota-se que a política educacional da RME/BH está pautada no princípio da inclusão. Nesse sentido, busca-se a garantia do direito à educação de qualidade para todas as crianças, adolescentes e jovens, sobretudo para aqueles que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social, tal como explicitado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte:

A política é de inclusão social com o objetivo de atender prioritariamente as famílias que mais necessitam do ensino público: as de baixa e de média renda que enfrentam problemas sociais e/ou que possuem crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência (BELO HORIZONTE, 2011a, *site*).

É importante observar que não se trata apenas de garantir a entrada e permanência de uma parcela da população que há poucas décadas era excluída das escolas, mas de possibilitar que ela adquira competências necessárias ao exercício pleno de sua cidadania. Ainda assim, há de se considerar que o atendimento a esse público demanda dos gestores educacionais, além de outras ações, a composição de um quadro de professores que tenha concepções e práticas de ensino alinhadas com sua política educacional. De acordo com as *Proposições Curriculares*, a docência na RME/BH requer dos profissionais “uma nova concepção de escola, de organização do trabalho pedagógico, de estudante, de educar e uma nova concepção de si mesmos como profissionais” (BELO HORIZONTE, 2010b, p. 7).

A oferta de educação inclusiva e de qualidade tem sido um desafio para os gestores, professores e demais profissionais da RME/BH. Percebe-se que a universalização do Ensino Fundamental e a educação inclusiva transformaram a escola pública no lugar da diversidade de gênero, de raça, de religião, de territórios, de culturas, de saberes, entre outros, aliados a condições socioeconômicas desfavoráveis, desigualdades, abandono e vulnerabilidade.

O trabalho realizado na Gerência de Educação na área pedagógica tem me possibilitado, entre outras demandas, monitorar o trabalho de 19 escolas de Ensino Fundamental juntamente com uma equipe composta de oito pessoas que visitam semanalmente essas instituições. Por um lado, percebo grande insatisfação dos professores que se apresentam, de maneira geral, desgastados com a docência em

função do fracasso dos estudantes, da indisciplina, da violência, da organização dos tempos e espaços e da falta de valorização do magistério. Tais sentimentos, a meu ver, comprometem o clima escolar, o ensino e a aprendizagem. Por outro lado, observo o baixo desempenho dos estudantes, infrequência e desinteresse pela sala de aula.

Em 2011, o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostra que as escolas municipais de Belo Horizonte, em relação às demais capitais brasileiras, ocupam a terceira posição, com resultado de 5,6 no 5º ano e a quarta posição, no 9º ano, com resultado de 4,5 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012). Mesmo estando entre as primeiras posições, percebe-se que os resultados ainda não são satisfatórios quando comparados com o índice 6,0 – média dos países desenvolvidos. Tal índice passou a se constituir a meta a ser alcançada pelas escolas brasileiras até 2021.

Para melhor compreensão do significado desse índice, cabe ressaltar que o IDEB é o resultado da combinação de dois indicadores: o de fluxo e o de desempenho dos estudantes. O indicador de fluxo refere-se à taxa média de aprovação dos estudantes no ano de ensino em que se encontram, sendo obtido através do Censo Escolar. O desempenho dos estudantes é obtido pela média da pontuação da escola na Prova Brasil. A combinação desses dois indicadores busca o sistema ideal de educação. Como sistema ideal, utilizo a definição do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd):

O sistema ideal combinaria, precisamente, a universalidade de acesso, um alto grau de aprendizado e um fluxo normal dos estudantes, sem a ocorrência de elevados índices de repetência e abandono (CAEd, 2008, p. 20).

Esse resultado reitera a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica em função do público atendido, o currículo, a realidade do nosso sistema público de educação, as competências e o perfil profissional necessário para o exercício da docência. Ainda assim, não basta apenas refletir sobre essas questões. É fundamental que o Governo Municipal, sobretudo os gestores educacionais, intervenha nessa realidade, promovendo ações que favoreçam o alcance das metas estabelecidas para a RME/BH. Nesse sentido, a formação dos professores – diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – pode ser uma

estratégia eficaz. Neste ponto, destaco a formação docente durante o período do estágio probatório, pois se encontra, entre os professores recém-ingressos, grande número de profissionais que não se identificam ou não possuem as habilidades necessárias para a formação integral e inclusiva dos educandos.

Antes de proceder a essa análise, apresento, em linhas gerais, a reforma educacional implementada pela SMED/BH no início da década de 1990 e suas implicações na realização do concurso público.

## **1.2 A Escola Plural e a Questão do Concurso Público**

Pretende-se, nesta parte do trabalho, contextualizar a reforma educacional levada a cabo pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) em 1994, denominada *Escola Plural*, e a decorrente demanda por um perfil diferenciado de professor. Além de realizar mudança na organização escolar, essa proposta educativa destacou o papel fundamental da educação na formação integral dos estudantes. Dessa forma, promoveu grandes debates educacionais sobre a função social da escola pública, sobre os ciclos de formação<sup>8</sup> da infância e da adolescência, o currículo e a avaliação escolar. Sobretudo, procurou romper com as estruturas seletivas e excludentes do sistema educacional, a fim de garantir o acesso e a permanência dos estudantes no estabelecimento escolar. De acordo com a proposta da SMED/BH,

o fracasso escolar dos setores populares rebate em nossa sensibilidade social e profissional, como um desafio a ser enfrentado com maior radicalidade do que no passado. A proposta de Escola Plural pretende sintonizar-se com as experiências emergentes na Rede que apontam para um diagnóstico mais global dos problemas e para uma intervenção coletiva mais radical: intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na escola que legitima essas estruturas excludentes e seletivas. Partimos da hipótese de que a estrutura de nosso sistema escolar e a cultura que o legitima são seletivas e excludentes. A nossa escola enquanto instituição – para além da boa vontade de seus mestres – mantém a mesma ossatura rígida e excludente, que foi constituída há mais de um século (BELO HORIZONTE, 1994, p. 5).

---

<sup>8</sup> Em substituição ao sistema seriado, foram criados os Ciclos Básicos de Formação com agrupamentos por faixas etárias, com três anos de duração cada um. A saber, 1º ciclo (ciclo da infância) composto por crianças de 6, 7 e 8/9 anos; 2º ciclo (ciclo da pré-adolescência), composto por estudantes de 9, 10 e 11/12 anos e o 3º ciclo (ciclo da adolescência) formado por estudantes de 12, 13 e 14/15 anos (BELO HORIZONTE, 1994).

Em busca de oferecer uma educação inclusiva e formadora, a SMED/BH propôs, com a *Escola Plural*, uma organização flexível do tempo e do espaço escolar e práticas de ensino que proporcionassem aprendizagens significativas aos educandos, valorizando tanto os conhecimentos científicos quanto os conhecimentos da vida prática, tornando-os sujeitos ativos no processo educativo.

A implantação do projeto pedagógico *Escola Plural*, no entanto, teve como uma das críticas mais contundentes a forma como o processo ocorreu. De acordo com Ângela Dalben (1998),

[...] as surpresas desendeadas com sua implantação nas escolas foram inúmeras. E o processo de implantação se transformou em desafio tanto para seus elaboradores, quanto para a escola, e, também para os investigadores do processo que tentavam decifrar o posicionamento dos professores que, de repente, se deparavam com uma nova realidade a ser construída (DALBEN, 1998, p. 81).

Apesar da SMED/BH justificar que a *Escola Plural* representava as experiências inovadoras já desenvolvidas pelos profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), seus idealizadores se depararam com a resistência e desconfiança de professores que se sentiam inseguros e despreparados para efetivar a proposta dentro das salas de aula. De acordo com Ângela Dalben, “as justificativas para tais reações oscilaram entre dificuldades para o entendimento da nova concepção de ensino e insegurança quanto à atuação e à situação funcional dos docentes” (DALBEN, 2012, p. 430). A observação da autora mostra que nem todos os professores se identificavam com os pressupostos dessa nova proposta educacional ou tinham as habilidades necessárias para atuar de acordo com seus eixos estruturantes.

Uma vez que essa nova proposta buscava oferecer educação inclusiva e formadora, a sua efetivação demandaria que a escola se distanciasse do ensino baseado na memorização, no qual o estudante é visto somente como sendo capaz de repetir ou de usar o conhecimento escolar mecanicamente, sem compreender, de fato, o que está dizendo ou o que está fazendo.

Dessa forma, a *Escola Plural* lançou um novo olhar sobre o perfil do professor, suscitando alterações no modelo de concurso tal como nos descreve a

gestora municipal Helena Pereira<sup>9</sup>. Como uma das integrantes da equipe de elaboradores dos concursos públicos da RME/BH, ela relata que nos primeiros anos dessa proposta, a convicção da SMED/BH era de que os professores deveriam saber muito sobre a política educacional do município. Portanto, a bibliografia requerida para os candidatos a professor da RME/BH, que anteriormente exigia mais sobre os conhecimentos relativos aos conteúdos disciplinares específicos, passou a priorizar, cada vez mais, o programa, os valores e os princípios da *Escola Plural*. Portanto, questões relacionadas à diversidade cultural, ao respeito às diferenças, à enturmação por ciclo e à enturmação por idade, foram compondo a bibliografia obrigatória.

Nessa perspectiva, percebe-se, a intenção da SMED/BH de assegurar a entrada de profissionais que se identificassem com sua política educacional. No entanto, Helena Pereira (entrevista cedida em 1º de novembro de 2011) ressalta que nem todos os professores nomeados nesse período se identificavam com os pressupostos dessa proposta educacional ou não tinham as habilidades necessárias para atuar de acordo com seus eixos estruturantes.

Meu ingresso na RME/BH em 1995, ano de implantação da *Escola Plural*, me permite reafirmar o exposto por Helena Pereira. Enfrentei muitas dificuldades de lecionar no início da carreira, o que me levou a desejar a exoneração por diversas vezes. Minhas dificuldades, em muitos casos devido ao desconhecimento da política e da falta de formação adequada, eram compartilhadas por muitos colegas novatos e veteranos.

A situação descrita nos leva a concluir que mudanças pontuais na bibliografia exigida para a realização das provas não são suficientes para prover a RME/BH de professores com o perfil de competências adequado, nos indicando a necessidade de outras intervenções nesse sentido. Contudo, a SMED/BH não preparou devidamente seus professores, novatos e veteranos, para a construção de uma nova realidade educativa. Quanto a isso, Ângela Dalben (1998) traz a seguinte consideração:

---

<sup>9</sup> Buscando compreender a sistemática dos concursos públicos realizados na rede pública municipal, elaborei um roteiro (em anexo) com perguntas fundamentais para a compreensão da realidade a ser descrita. Para isso, entrevistei Helena Maria P. A. Pereira no dia 1º de novembro de 2011. Trata-se de servidora da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte desde 1983. Atualmente, ela é coordenadora do Escritório de Projetos, criado para coordenar projetos prioritários na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, dentre eles a apresentação de novo modelo de concurso para professor. Helena tem 55 anos, é Bacharel e licenciada em História, Bacharel em Jornalismo e Mestre em Administração Pública, com habilitação em Políticas Sociais.

[...] seria possível de se imaginar que uma proposta com legitimidade técnico-científica da *Escola Plural* e daqueles que a apresentavam, necessitaria apenas de recursos materiais suficientes para ser implantada com sucesso, especialmente, porque o próprio programa se apresentava como representativo de experiências que já existiam com práticas efetivas da Rede Municipal (DALBEN, 1998, p. 81).

As observações da autora revelam que as expectativas dos elaboradores e implementadores da proposta da *Escola Plural* eram de que um projeto bem estruturado e a materialidade necessária, aliados à experiência profissional, seriam suficientes para sua implantação com sucesso. A ausência de formação continuada e acompanhamento dos professores contribuíram, entretanto, para que essa experiência se mostrasse ineficaz para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Infere-se, a partir do relato de Ângela Dalben (DALBEN, 1998) que a SMED/BH não promoveu ações formativas para os professores novatos e que, portanto, não tinham as experiências práticas da RME/BH – um dos fatores condicionante para a implantação exitosa do projeto, deixando a impressão de que ficou a cargo das provas do concurso público a função de prover as escolas municipais de professores com concepções e práticas pedagógicas alinhadas com a *Escola Plural*.

Os resultados das avaliações sistêmicas e o monitoramento do ensino e aprendizagem realizado pela equipe da Gerência Regional de Educação Norte mostram que persistem os fracassos escolares de um número significativo de estudantes, explicados, em grande medida, pela pobreza e a falta de estrutura de suas famílias. Compreende-se que esses fatores, que fogem do controle da escola, de certa forma, interferem nos processos de ensino e aprendizagem, no entanto, não devem servir de justificativa e impedimento para um ensino e aprendizagem eficazes. Segundo o *Instituto James B. Hunt Jr. de Liderança e Política Educacional*, estudos realizados por *McKinsey & Company* em 2009 sobre diferenças educacionais concluem que “a despeito da existência de poderosos fatores de desigualdades exteriores às escolas, o desempenho dos estudantes pode ser *dramaticamente afetado* por uma educação de alta qualidade” (THE HUNT INSTITUTE, 2012, p. 183). Nesse sentido, compreende-se que todos os professores, sobretudo os novatos, devem ser preparados e apoiados para lidar com a realidade e construir estratégias para superá-las.

A experiência da *Escola Plural* descrita acima ressalta algumas questões que persistem na atualidade. Em primeiro lugar, o ingresso de professores que desconhecem a política educacional do município, que não se identificam com ela ou que têm muitas dificuldades de exercer a docência de acordo com suas diretrizes, apontando a limitação do concurso público para selecionar somente profissionais preparados para os desafios cotidianos da sala de aula. Em segundo lugar, a necessidade de ações formativas voltadas para a implementação de sua política educacional. Em terceiro lugar, a importância da participação dos professores na concretização de políticas e reformas educacionais. Assim, observo lacunas no processo seletivo através do concurso público, o que reafirma a necessidade de uma ação específica para os professores recém-ingressos na RME/BH.

Antes de proceder a essa análise, apresento, em linhas gerais, a estrutura de concurso da RME/BH.

### **1.3 Política de Concurso Público de Professores para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

Como este trabalho tem como foco principal a análise da trajetória profissional durante o estágio probatório na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), é importante abordar nesta seção a política de provimento de cargo de professores municipais. O estágio probatório compreende uma das fases obrigatórias de ingresso na RME/BH, sendo seu cumprimento, mediante avaliação de desempenho satisfatória, pré-requisito para que o professor se torne estável no cargo. Por isso reafirma-se a necessidade de entendimento de todo o processo do concurso público para que se possa compreender suas limitações e a necessidade de acompanhamento e suporte aos professores novatos nessa fase. Destacando os preceitos da Constituição Federal, da Lei Orgânica do Município e o Estatuto do Servidor, procura-se sublinhar as etapas do concurso público, seu edital e os processos de investidura na carreira (posse, lotação, exercício e estabilidade).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011), em seu capítulo VII, seção I, trata, especificamente, do concurso público e estabelece a forma de ingresso em cargo ou emprego público:

a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas, as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 2011, art. 37, inciso II).

A Lei Orgânica do Município (BELO HORIZONTE, 1996a), em seu capítulo V, art. 45, condiciona a investidura em cargo público mediante aprovação prévia em concurso público e proíbe, no art. 46, parágrafo 1º, a contratação por tempo determinado, de professores, mesmo que em caráter excepcional, para atendimento das necessidades das escolas públicas do município – o que implica no ingresso exclusivamente através de processo seletivo. A gestora municipal Helena Pereira (entrevista cedida em 1º de novembro de 2011) coloca que, historicamente, a RME/BH seleciona os professores através de concurso público. Inicialmente, para os professores de nível médio que atuavam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e, a partir de 1977, para todos os professores de nível superior para atuação no Ensino Fundamental e Médio.

O Estatuto do Servidor Municipal (BELO HORIZONTE, 1996b), no título IV, capítulos I e II, por sua vez, define as exigências, atendidos os requisitos constitucionais, para a composição dos cargos do quadro de pessoal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, bem como das formas de provimento desses cargos.

Para a realização de concurso público, faz-se necessário, em primeiro lugar, a criação do cargo, que, em geral, estará condicionada à demanda de suprimento de vagas. De acordo com a Lei 7.169,

Os cargos públicos e as funções públicas são criados por lei, em número certo, com denominação própria, jornada de trabalho específica e remuneração pelos cofres públicos municipais (BELO HORIZONTE, 1996b, art. 3º).

A Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação (SMPL), através da Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos (SMARH) – após a criação do cargo, nos termos das leis e demais legislações vigentes – elabora o edital do respectivo concurso público, com todas as informações necessárias sobre as especificações do cargo, as condições para as inscrições, os requisitos para a investidura no cargo, as vagas, o processo seletivo, o processo de classificação, os

recursos e as disposições gerais, bem como o programa e sugestões bibliográficas<sup>10</sup>.

O Estatuto do Servidor dispõe sobre a forma de ingresso na carreira pública mediante aprovação no concurso, que acontece da seguinte forma:

nomeação, através de ato do Prefeito Municipal; Posse, após avaliação médica feita por pelo órgão municipal competente, julgado apto, física e mentalmente, para o exercício do cargo; Lotação, que determina o órgão ou unidade de exercício do servidor; Exercício, efetivo desempenho pelo servidor, das atribuições do cargo; Estabilidade, adquirida após completar 1095 dias trabalhados mediante avaliações de desempenho satisfatórias (vale ressaltar que anteriormente a emenda constitucional 19 de 1998, o prazo estabelecido no Estatuto do Servidor, artigo 30, para a aquisição de estabilidade dos servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público, era de 730 dias trabalhados) (BELO HORIZONTE, 1996b, título IV, capítulo I).

Observa-se que as atribuições para o cargo de professor municipal, estabelecidas no edital (BELO HORIZONTE, 2010d)<sup>11</sup> referem-se ao planejamento pedagógico e ministração das aulas, atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e deficiência, atendimento às famílias, desenvolvimento de projetos e atividades em consonância com o programa político-pedagógico da RME/BH e participação nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal de

---

<sup>10</sup> O atual processo de seleção compreende a realização de uma prova objetiva de múltipla escolha dividida em dez questões de conhecimentos didático-pedagógicos, trinta questões de conhecimentos específicos e uma redação sobre tema contemporâneo em educação, ambas com caráter eliminatório e classificatório. Os candidatos serão aprovados mediante 60% de acertos nas duas primeiras partes da prova, pré-requisito para a correção da redação. A prova de títulos tem caráter classificatório e destina-se apenas aos candidatos aprovados nas etapas anteriores (BELO HORIZONTE, 2010d). Conforme previsto na Lei Orgânica do Município (BELO HORIZONTE, 1996a), o servidor municipal terá garantido 5% de pontuação total de títulos, por ano de serviço prestado, até o máximo de 30%. Todos os aprovados são convocados, observada a ordem de classificação e preenchimento das vagas. O prazo de validade do concurso público é de até dois anos, podendo ser prorrogado uma vez, por igual período.

<sup>11</sup> “Planejar aulas e desenvolver coletivamente atividades e projetos pedagógicos; ministrar aulas, promovendo o processo de ensino e aprendizagem; exercer atividades de coordenação pedagógica; participar da avaliação do rendimento escolar; atender às dificuldades de aprendizagem do estudante, inclusive dos estudantes portadores de deficiência; elaborar e executar projetos em consonância com o programa político-pedagógico da Rede Municipal de Educação; participar de reuniões pedagógicas e demais reuniões programadas pelo Colegiado ou pela direção da escola; participar de cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento programados pela Secretaria Municipal de Educação, pela Administração Regional e pela escola; participar de atividades escolares que envolvam a comunidade; elaborar relatórios; promover a participação dos pais ou responsáveis pelos estudantes no processo de avaliação do ensino e aprendizagem; esclarecer sistematicamente aos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem; elaborar e executar projetos de pesquisa sobre o ensino da Rede Municipal de Educação; participar de programas de avaliação escolar ou institucional da Rede Municipal de Educação; desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas” (BELO HORIZONTE, 2010d, p. 2).

Educação, pela Secretaria de Administração Regional Municipal e pelas próprias escolas. Portanto, pressupõe-se que os professores tenham conhecimento da proposta político-pedagógica do município e que dela se apropriem para a realização do trabalho pautado em seus princípios. No entanto, as provas buscam avaliar os conhecimentos específicos das disciplinas para as quais os candidatos estão concorrendo e os conhecimentos didático-pedagógicos adequados à educação municipal. Portanto, parte-se do princípio de que todos os aprovados, uma vez dominando os conteúdos disciplinares e tendo conhecimento da política educacional, estarão capacitados para o exercício da profissão.

Após aprovação, observada a ordem de classificação e validade do concurso, os servidores são nomeados para o exercício da função. Cabe destacar que, atualmente, a nomeação para o cargo, publicada no Diário Oficial do Município, poderá ocorrer de duas formas. A primeira determina-se as regionais, escolas e turnos nos quais as vagas estão disponíveis para lotação<sup>12</sup>, de acordo com a necessidade da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH). Portanto, os recém-nomeados somente poderão escolher o local de sua lotação dentre as escolas publicadas no documento oficial. A segunda, para composição de reserva técnica (os profissionais ficam à disposição da SMED/BH para suprir temporariamente cargos e classes vagas), para a qual não há divulgação das vagas disponíveis para lotação. Nesse caso, as vagas são apresentadas somente no ato da escolha da escola junto a SMED/BH. Nas duas formas, caso não haja interesse nas vagas apresentadas,

o candidato terá o direito a reclassificação no último lugar da listagem dos aprovados, caso o requeira, podendo ser novamente nomeado, dentro do prazo de validade do concurso, se houver vaga (BELO HORIZONTE, 1996b, art. 12, parágrafo 1º).

Após nomeação e escolha da vaga na SMED/BH, os professores terão vinte dias, prorrogáveis por mais vinte dias, contados da publicação do ato de nomeação para tomarem posse<sup>13</sup> do cargo (BELO HORIZONTE, 1996b, art. 20). Após

---

<sup>12</sup> “Lotação é o ato que determina o órgão ou unidade de exercício do servidor” (BELO HORIZONTE, 1996b, art. 26).

<sup>13</sup> Posse é a “aceitação formal, pelo servidor, das atribuições, dos deveres, das responsabilidades e dos direitos inerentes ao cargo público ou a função pública, concretizada com a assinatura do respectivo termo pela autoridade competente e pelo empossado” (BELO HORIZONTE, 1996b, art. 19).

assinatura de termo específico, o professor tem até dez dias para apresentar-se no seu local de trabalho, dando início às suas atividades da docência.

Até 1996, existiam dois cargos públicos para professores municipais: o PI, professor de formação de nível médio e que atuava da 1ª à 4ª séries, e o PII, professor de formação de nível superior e que atuava com disciplinas específicas da 5ª à 8ª séries e no Ensino Médio. Nessa época, a remuneração entre esses dois cargos era diferente, mas, a partir de 1992, o PI que tinha curso superior que o habilitasse para o exercício do magistério passou a receber o vencimento conforme o nível e a forma de cálculos iguais aos do PII (BELO HORIZONTE, 1996a). Em 1996, com a instituição do Plano de Carreira dos Servidores da Educação (BELO HORIZONTE, 1996c), juntaram-se os dois cargos, criando o cargo de professor municipal. Nessa época, os aprovados que tinham formação de nível médio ingressavam na carreira no nível um e aqueles que tinham formação de nível superior entravam no nível dez. Dessa forma, a diferença de vencimentos baseava-se no nível de formação dos docentes e não mais nas séries em que lecionavam. Com o tempo parou-se de fazer o concurso para nível médio. Atualmente, a formação mínima exigida é a de nível superior.

Helena Pereira (entrevista cedida em 1º de novembro de 2011) nos diz que, na década de 1970, quando foram realizados os primeiros concursos públicos para os professores municipais de 5ª a 8ª série, chamados PII, o concurso era organizado em duas etapas: a primeira, através de prova escrita; a segunda, para os aprovados na etapa anterior, consistia na elaboração e ministração de uma aula expositiva para uma banca examinadora. A partir do início dos anos 1980, com a necessidade de aumentar o número de escolas e o número de vagas, aliada ao crescente número de professores PII que tinham que ser admitidos, a segunda etapa foi eliminada, restando apenas a prova de múltipla escolha e a de títulos. A gestora municipal Helena Pereira (entrevista cedida em 1º de novembro de 2011) destaca que a maioria dos professores da rede estadual prestou, desde o início, concurso na rede municipal, tanto pela remuneração, quanto pela estabilidade do serviço público, já que uma parte expressiva dos educadores era contratada pelo estado de Minas Gerais.

Segundo Helena Pereira (entrevista cedida em 1º de novembro de 2011), nos primeiros anos, os concursos eram feitos, sempre, por empresas contratadas que, em geral, faziam as provas sem interferência do município. A partir de 1994, a

SMED/BH começou a ter participação direta na realização dos concursos. Até então, ela o encomendava para a Secretaria de Administração, que ficava responsável por todo o processo. A partir do referido ano, a elaboração e publicação do edital começou a ser conjunta com técnicos da SMARH. Cabia aos técnicos da SMED/BH a produção da minuta do edital com as exigências, bibliografias e o tipo de pontuação requerida. Ao longo dos anos, aconteceram mudanças com o surgimento de outros tipos de provas, outras questões e a exigência da redação.

De acordo com a gestora municipal Helena Pereira (entrevista cedida em 1º de novembro de 2011), o concurso da rede municipal sempre foi atrativo. Em primeiro lugar, porque tem uma remuneração acima da média nacional. Nas décadas de 1970 e 1980 os professores ganhavam em média, oito salários mínimos. Em segundo lugar, a RME/BH era considerada como uma rede formadora. Em terceiro lugar, ela tinha conquistado a redução da jornada de trabalho. O PII era um cargo com jornada de 30 horas/aula semanais, o que significava dar aulas em um turno inteiro e mais um dia em outro turno. Na década de 1980, a partir da gestão da Secretária de Educação Maria Lisboa, a jornada foi reduzida de 30 para 25 horas a princípio, e depois, dentro das 25 horas, reduzida para 20 horas de regência. Com a implantação da *Escola Plural*, foi instituída a jornada de 22 horas e 30 minutos, significando 16 horas semanais de regência, 2 horas e 30 minutos de recreio e 4 horas fora da regência para trabalhos coletivos de planejamento e avaliação do trabalho escolar. Cabe ressaltar que essa jornada foi consolidada no Plano de Carreira (BELO HORIZONTE, 1996c), permanecendo até os dias atuais. Porém, a partir de 2012, em virtude da Lei do Piso Salarial (BRASIL, 2012), a composição da jornada de trabalho passou a ser de 15 horas para o desempenho de atividades com alunos e de 7 horas e 30 minutos para atividades extraclasse.

Para a gestora municipal Helena Pereira (entrevista cedida em 1º de novembro de 2011) a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte impede a contratação temporária de professores, o que fez com que, a partir da década de 1990, a sistemática de concurso público fosse ainda mais rigorosa e periódica, uma vez que em nenhuma hipótese o município pode contratar profissionais para cobrir licença médica ou afastamentos diversos. Ela aponta um problema de gestão relacionado aos professores novatos na RME/BH que está relacionado à questão do concurso público.

Hoje me parece que o maior desafio é adequar as atribuições do professor municipal contidas na lei com o perfil desejado para o professor. Meus colegas da academia que me perdoem, mas a minha avaliação é que as universidades, como um todo, ainda não conseguem aproximar a formação que oferecem à realidade das escolas públicas de todos os municípios, especialmente, dos grandes centros como Belo Horizonte (gestora municipal Helena Pereira, entrevista cedida em 1º novembro de 2011).

Conforme observado por Helena Pereira, o ingresso de professores na RME/BH através do concurso público, no seu atual formato, não garante à gestão municipal a entrada de professores com perfil de competências adequado para a ministração de um ensino eficaz. Situação agravada diante dos desafios de se trabalhar com um público diversificado e que, em grande parte, se encontra em situação de extrema pobreza. Além disso, a entrevista toca em outro ponto que é a limitação da formação inicial dos professores. Há um consenso na literatura sobre a lacuna existente entre o que é aprendido nos cursos de graduação e o que é exigido na prática diária da profissão.

Por isso, o estágio probatório pode ser um período importante para o apoio e a formação do professor, levando-o ao desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o ensino de qualidade, a despeito da vulnerabilidade do público atendido nas escolas públicas municipais. É sobre essa temática que tratarei na próxima seção.

#### **1.4 Estágio Probatório e Avaliação de Desempenho: pré-requisitos para a aquisição da estabilidade no cargo**

Conforme previsto na Constituição Federal (BRASIL, 2012, art. 41) e no Estatuto do Servidor (BELO HORIZONTE, 1996b, art. 30), depois da lotação e do ato de posse, o professor inicia o exercício de suas atividades docentes, tendo que cumprir três anos de efetivo trabalho até a aquisição da estabilidade no cargo. Cabe sublinhar que esse período de três anos de efetivo trabalho, compreendido entre o início do exercício profissional e a aquisição da estabilidade, é denominado estágio probatório. De acordo com Reinaldo Bruno e Manolo Olmo, o estágio probatório é

[...] o período estabelecido nos Estatutos dos Servidores Públicos, e que impõe ao servidor ingressante, regularmente investido em cargo público, mediante aprovação prévia em concurso público, a

submissão à avaliação de seu desempenho funcional, objetivando assegurar, para a Administração, uma atuação funcional eficiente (BRUNO; OLMO, 2006, p. 114).

De acordo com esses autores, durante o período probatório, a atuação do servidor deverá ser avaliada por seus superiores hierárquicos, tendo como referência os aspectos objetivos relacionados ao seu desempenho profissional, como “assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade, responsabilidade” (BRUNO; OLMO, 2006, p. 115).

Em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 2012, art. 41, parágrafo 4º), o Estatuto do Servidor (BELO HORIZONTE, 1996b, art. 30) estabelece a aquisição da estabilidade no cargo, após o período do estágio probatório mediante avaliações de desempenho<sup>14</sup> satisfatórias. De acordo com esse Estatuto, os servidores municipais serão avaliados sobre os seguintes aspectos:

- I - desempenho satisfatório das atribuições do cargo;
- II - participação em atividades de aperfeiçoamento, relacionadas com atribuições específicas do cargo;
- III - disponibilidade para discutir questões relacionadas com as condições de trabalho e com as finalidades da administração pública;
- IV - elaboração de trabalhos ou pesquisa visando o melhor desempenho do serviço público;
- V - iniciativa na busca de opções para melhor desempenho no serviço;
- VI - observância de todos os deveres inerentes ao exercício do cargo (BELO HORIZONTE, 1996b, art. 30).

Entretanto, cabe ressaltar que, nessa fase, o professor recém-nomeado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) não passa por nenhum processo de formação específico que vise sua capacitação ao exercício da docência e nem mesmo por um acompanhamento sistemático de profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) ou da própria escola onde o servidor se encontra lotado. Corroborando a essa ideia, a professora Marina (entrevista cedida em 10 de maio de 2012) afirma que: “A situação é essa! É assim que a coisa é jogada pra nós. Não tem um trabalho! Como é que faz? O que é pra fazer? A gente vai aprendendo na marra”.

---

<sup>14</sup> A avaliação de desempenho é prevista no Estatuto dos Servidores Públicos Municipais desde a aprovação da Lei 7.169/96 (BELO HORIZONTE, 1996b).

A falta de ações voltadas para a inserção do professor demonstra que, de maneira geral, as escolas agem como se o professor recém-empossado estivesse capacitado para o exercício da profissão. Entretanto, o que ocorre, em grande parte, é a aprendizagem através da prática, por erros e acertos conforme exposto pela professora. Helena Pereira, em seu depoimento, reafirma essa condição docente.

O estágio probatório, em minha opinião, não funciona na PBH, como não funciona em todas as experiências que eu conheço. Não conheço nenhuma experiência exitosa de avaliação do estágio probatório (gestora municipal Helena Pereira, entrevista cedida em 1º novembro de 2011).

Note que a atuação eficiente do professor durante o estágio probatório, é a condição para que ele seja considerado estável. No entanto, nem sempre a SMED/BH oferece a ele as condições necessárias para sua adaptação ao ambiente escolar e para o seu desenvolvimento profissional nessa fase inicial da carreira na RME/BH. O foco de análise desta pesquisa parte dessa constatação.

É significativamente emblemático um episódio que pude presenciar participando de um workshop, realizado pela Fundação Dom Cabral com professores e gestores da SMED/BH e das escolas de Ensino Fundamental da PBH. No referido evento se discutia as competências necessárias para o exercício da profissão, buscando, então, a definição de um perfil ideal. Uma diretora fez a seguinte observação: “os professores novatos chegam às escolas, caem de paraquedas e ficam totalmente perdidos”. Martin Carnoy (2009), em estudo comparativo da educação no Brasil, Chile e Cuba, destaca a importância da supervisão do trabalho do professor para que ele adquira as habilidades necessárias para a prática de um ensino eficaz. Segundo o autor, a maioria deles, se deixada à própria sorte, se tornará ineficaz, sem ao menos perceber ou se importar com isso. Portanto, ele adverte sobre a responsabilidade dos gestores de criar oportunidades para que os professores possam se desenvolver através da experiência cotidiana e, com isso, garantir o funcionamento adequado dos sistemas educacionais. Uma vez que a RME/BH não supervisiona o trabalho pedagógico e não promove ações formativas específicas para o professor durante o estágio probatório, como avaliar o seu desempenho funcional, sem incorrer em uma cobrança, sem nenhum investimento prévio? Talvez esta seja uma justificativa para o atual modelo de avaliação utilizado pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH).

É importante esclarecer que a avaliação citada é a mesma utilizada para os demais professores estáveis para progressão profissional<sup>15</sup> e ocorrem com a mesma periodicidade. Ou seja, não há uma avaliação específica para verificar o desempenho dos profissionais sem estabilidade. Por isso, considera-se esse outro ponto frágil do processo de seleção, pois além dos recém-admitidos terem a certeza da aquisição da estabilidade, diante do atual modelo de avaliação, a SMED/BH não faz um acompanhamento sistemático desses profissionais. Dessa forma, a Secretaria de Educação perde a oportunidade de capacitar o professor iniciante e de avaliar adequadamente o seu desempenho.

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 2012), o processo de avaliação deve ser realizado periodicamente e os resultados devem ser apresentados aos servidores, garantindo-lhes o direito de contraditar e defender-se quanto aos conceitos recebidos. Dessa forma, o estágio probatório pode se tornar uma oportunidade de diálogo formador entre a Administração e os servidores, uma vez que ele possibilita a realização de intervenções, antes que os professores recém-ingressos sejam considerados estáveis no serviço público.

A forma como o estágio probatório e a avaliação de desempenho funcional acontecem atualmente na RME/BH pode impactar negativamente o desempenho profissional dos professores recém-ingressos, bem como o desempenho dos estudantes, pois a docência nas escolas públicas municipais, conforme apresentado anteriormente, tem suas especificidades que demandam professores competentes para trabalhar com o público atendido.

Constatada a ausência de um programa sistemático de apoio e acompanhamento dos professores durante o estágio probatório, tornou-se necessário investigar, no contexto da escola, como vem ocorrendo a inserção desses profissionais. Antes de proceder à investigação proposta, na próxima seção, apresento o perfil das duas escolas selecionadas para o estudo de caso.

---

<sup>15</sup> “Progressão Profissional é a promoção do servidor ao nível imediatamente superior ao de sua respectiva classe. Representa um acréscimo de 5% (cinco por cento) do vencimento, conforme a tabela de vencimentos dos cargos efetivos do Plano de Carreira. Ela ocorre a cada 1095 dias ou três anos de efetivo exercício e é concedida ao servidor aprovado na Avaliação de Desempenho” (BELO HORIZONTE, 2011b, *site*).

## 1.5 Exercício Profissional: o início da carreira pública municipal no contexto da escola

Dando continuidade à pesquisa, o campo investigativo volta-se para o interior de duas escolas municipais pertencentes à Regional Norte<sup>16</sup> de Belo Horizonte, onde foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado com oito professoras novatas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) e com suas respectivas direções escolares<sup>17</sup>. Conforme citado anteriormente, entende-se que a análise aprofundada do estágio probatório na RME/BH requer a compreensão do contexto das escolas municipais. Buscou-se, portanto, explicitar o padrão da RME/BH: professores recém-ingressos são alocados em escolas com perfil parecido que têm como diferencial, quase que exclusivamente, o trabalho da equipe gestora.

Uma vez que este trabalho tem como objetivo analisar o início da carreira dos professores, tornou-se fundamental ouvir os gestores escolares, visando identificar através da observação e dos depoimentos, as condições de trabalho nas quais os professores em estágio probatório estão submetidos nas escolas.

A escolha das duas escolas para este estudo se deu em função dos seguintes aspectos: localização, rotatividade de professores, indicadores educacionais, nível socioeconômico dos estudantes, perfil das diretoras e contar com professores em período de estágio probatório.

Antes de ouvir os depoimentos das professoras em estágio probatório, entrevistei a diretora da Escola B e a vice-diretora da Escola A com o intuito de identificar possíveis ações de acolhimento e acompanhamento dos professores durante o estágio probatório que lhes servissem de apoio e suporte para sua adaptação nas escolas e para seu desenvolvimento profissional.

---

<sup>16</sup> A Regional Norte de Belo Horizonte é uma regional administrativa limítrofe com os municípios de Vespasiano, Santa Luzia e com as Regionais Nordeste, Pampulha e Venda Nova. Formada por 45 bairros e vilas, existem na região dezenove escolas municipais, nove Unidades Municipais de Educação Infantil e vinte creches conveniadas com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). Considerada uma região de contrastes, apresenta de um lado, bairros com melhor infraestrutura urbana, onde moram as pessoas com maior poder aquisitivo, e, de outro lado, bairros e vilas com condições mínimas de moradia. Devido ao seu crescimento desordenado, abriga uma população carente, habitando em áreas de risco e de vulnerabilidade social. Diante da ausência de serviços essenciais como rede esgoto e energia elétrica e da precariedade das moradias, a PBH criou muitos conjuntos habitacionais na região, a partir da década de 1970. *A priori* eles foram construídos para abrigar a população de baixa renda oriunda de outras partes da cidade e os trabalhadores das novas indústrias construídas na região e em Santa Luzia (RIBEIRO, 2011).

<sup>17</sup> O nome das escolas, das gestoras escolares e das professoras foi trocado para que as identidades fossem preservadas.

As seguintes indagações nortearam a pesquisa de campo: Como os professores em estágio probatório são acolhidos e acompanhados pelas respectivas direções e coordenações pedagógicas? O que explica escolas com mesmo perfil de estudantes terem número de rotatividade de professores tão disparatados? Por que a escola mais distante geograficamente é a que tem menor rotatividade de professores? Como é a relação dos professores e estudantes? Como é a relação dos professores iniciantes com os professores veteranos? Quais são os problemas que acometem os professores em início de carreira na RME/BH, do ponto de vista da gestão escolar?

Em todas as entrevistas realizadas nas escolas, procurei identificar elementos para a definição das ações propostas no Plano de Ação Educacional, considerando que cada rede de educação tem especificidades, desafios, cultura e valores que lhes são característicos. Nesse sentido, o desenho da proposta apresentada no capítulo três está voltado para as peculiaridades do contexto da RME/BH.

Na próxima seção, apresento o perfil e contexto de cada uma das escolas que participaram deste estudo.

### 1.5.1 Escola A

A Escola A está situada no Conjunto Habitacional Novo Aarão Reis. É uma escola pública que oferece os três ciclos do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvendo programas de aceleração de estudos, denominados Entrelaçando<sup>18</sup> e Floração<sup>19</sup>. Atualmente, atende um total 1308 estudantes, sendo 1019 crianças e adolescentes no Ensino Fundamental regular, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde, 233 adolescentes, jovens e adultos na EJA e 56 adolescentes no Programa Floração no turno da noite. A maioria dos estudantes atendidos mora no próprio bairro.

---

<sup>18</sup> O Projeto Entrelaçando destina-se aos pré-adolescentes e adolescentes matriculados no 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) que se encontram fora da faixa etária prevista para os respectivos anos destes ciclos. O projeto tem o objetivo de corrigir a distorção idade/ano do ciclo inserindo o estudante no ciclo de formação adequado à sua idade.

<sup>19</sup> O Programa Floração surgiu da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e a Fundação Roberto Marinho em dezembro de 2009. Destinado aos jovens de 15 a 19 anos com defasagem idade/ano de escolarização, que se encontram matriculados na RME/BH, o programa oportuniza ao estudante a conclusão do Ensino Fundamental.

De acordo com relato da vice-diretora da escola, Cláudia<sup>20</sup> (entrevista realizada no dia 17 de maio de 2012), o bairro Novo Aarão Reis começou em 1995 com os moradores assentados em barracas de lona. A origem do nome do bairro está ligada ao nome de outro bairro da região denominado Aarão Reis, em homenagem ao engenheiro urbanista responsável pela construção de Belo Horizonte.

A vice-diretora nos conta que, nessa época, não havia nenhuma escola para atendimento das crianças e adolescentes do bairro em idade escolar. Os estudantes frequentavam as aulas em um espaço improvisado na Igreja Santa Efigênia. Ela nos diz que foi a primeira construção em alvenaria do bairro – onde foram instaladas três salas de aula em caráter provisório para atender a demanda dos estudantes. Após muitas lutas da comunidade, a construção do prédio da escola iniciou em 2000, através de verbas do Orçamento Participativo<sup>21</sup>. O local escolhido junto à comunidade foi o Lixão – uma área onde funcionava um depósito de lixo. A sua inauguração foi em 25 de setembro de 2002 com aproximadamente 200 estudantes e 11 funcionários distribuídos em dois turnos, em cinco salas de aulas.

Atualmente, a estrutura administrativa da escola é composta por 116 funcionários, sendo 1 diretora, 1 vice-diretora, 7 coordenadores pedagógicos, 68 professores, 6 funcionários da secretaria, 2 funcionários na biblioteca e 23 auxiliares de serviços gerais.

Apesar de ser uma escola distante do centro da cidade, ela está situada nas proximidades da Gerência Regional de Educação Norte, em uma parte central da região. A comunidade apresenta baixo índice socioeconômico. Cabe destacar que o bairro Novo Aarão Reis é considerado um dos mais violentos de Belo Horizonte, com constantes toques de recolher para os moradores. As brigas entre gangues rivais compostas por adolescentes e adultos que disputam o ponto de tráfico de

---

<sup>20</sup> Cláudia tem 29 anos, é formada em Pedagogia com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Ingressou na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em dezembro de 2008, como professora do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Trabalhou com a Educação de Jovens e Adultos e atualmente ocupa o cargo de vice-diretora da Escola A desde janeiro de 2011.

<sup>21</sup> Orçamento Participativo é um canal de participação popular no qual os cidadãos são convocados para, em conjunto com as secretarias, deliberar sobre a destinação dos recursos municipais. De acordo com a PBH, “a dinâmica do Orçamento Participativo Regional consiste em realizar bianualmente plenárias com a população nas nove regionais da cidade, para a definição de empreendimentos a serem executados pela Prefeitura de Belo Horizonte. Isto se dá por meio da escolha de delegados que definem até 15 empreendimentos por regional, totalizando 135 empreendimentos para toda a cidade” (BELO HORIZONTE, 2013, *site*).

drogas é um acontecimento comum, mas que traz muito medo aos moradores e aos profissionais da escola.

A estrutura física da escola comporta, entre outras dependências, cantina, refeitório, auditório, laboratório de informática, laboratório de Ciências, biblioteca, quadras, sala de vídeo, sala de recursos multifuncionais, secretaria, vestiários, 20 salas de aula, estacionamento e circulações internas adaptadas para estudantes com deficiência.

O prédio da escola localiza-se na parte mais alta do bairro. É uma construção imponente, porém contrastante com as demais construções do bairro. Da entrada principal da escola é possível observar as moradias e os pequenos comércios. Ao lado do portão de entrada dos automóveis, situado do lado oposto da entrada principal, passa o Córrego do Onça com águas bastante poluídas que deixam um mau cheiro no ambiente e onde se localiza um pequeno campo de futebol. Em um dos dias em que visitei a escola, observei a presença de vários adolescentes consumindo drogas nesse campo. Ao lado da escola, há uma pequena praça que, segundo a vice-diretora, é um ponto ocupado pelos traficantes.

Na entrevista é colocado que a economia do bairro está fortemente relacionada ao tráfico de drogas, o que leva muitas crianças a estar, de alguma forma, envolvidas com o tráfico, direta ou indiretamente. Muitos dos estudantes, já aos oito anos de idade, trabalham para os traficantes como entregadores de pequenas quantidades de drogas aos usuários.

Outro ponto destacado pela vice-diretora se refere às dificuldades da escola em promover a participação familiar no cotidiano escolar e de criar estratégias para garantir o bom comportamento dos estudantes classificados pelos profissionais da escola, em sua maioria, como agressivos, sem limites e com muitas dificuldades cognitivas.

Em relação ao corpo docente, a escola apresenta, anualmente, muitas vagas remanescentes. De acordo com a vice-diretora, frequentemente, muitos professores tomam posse e, ao se depararem com a localização da escola ou perfil dos estudantes e da comunidade, tentam transferência para outra instituição e, não conseguindo, pedem exoneração. Dessa forma, além da escola estar situada em uma área de risco e vulnerabilidade social, ela apresenta alta rotatividade de professores. Há de se considerar que essa rotatividade vem comprometendo a constituição de uma equipe que se reconheça junto com seus pares e se

comprometa com a escola, os estudantes e a comunidade. O sentimento apresentado por uma parcela dos docentes, segundo a vice-diretora, é de passagem até a conclusão do estágio probatório e possível transferência a pedido. Como veremos mais adiante, essa percepção será confirmada através de relatos dos professores entrevistados.

A vice-diretora alega que a relação do corpo docente com a equipe gestora é, muitas vezes, tensa, pois alguns professores acham que a direção é maleável e não cobra a presença dos pais. Por outro lado, ela reclama que poucos entendem que o estudante tem o direito de permanecer na escola e que muitas vezes a direção está de mãos atadas frente à suposta negligência dos pais em relação aos filhos. Ela acrescenta que escola apresenta ainda a situação de professores que, por não terem experiências pregressas como docentes ou por terem saído da rede de ensino particular para a rede pública encontram muita dificuldade em se adaptar ao novo perfil de público atendido. Essa dificuldade faz com que muitos professores apresentem insatisfação, estresse, comportamentos indesejados e inadequados com os educandos, como gritos, uso de jargões inapropriados, expulsão da sala de aula, entre outros. Existem outros professores que estão constantemente licenciados e que não se comprometem com o planejamento das suas aulas. Há, ainda, um grupo que constantemente chega atrasado, sai mais cedo sem prévia autorização, não cumpre os combinados da escola e não estabelece diálogo com os demais colegas.

A escola apresenta uma particularidade no turno da manhã que o diferencia dos demais. Nesse turno, há um grupo de professores que permanece na instituição desde sua fundação. Esse fato, nas palavras da vice-diretora, faz com que eles “deem o sangue por ela” e se sintam incomodados com os professores que chegam e se negam a exercer o papel de educadores criando laços afetivos com os estudantes. Contudo, quando se refere à relação com os professores recém-ingressos na RME/BH, esses profissionais se fecham, não estabelecendo vínculos afetivos com seus pares.

É um grupo fechado, eu percebo assim. É um grupo fechado que tem muitas ideias boas, são professoras muito boas e presentes. Elas têm esse vínculo legal aqui com os meninos e trocam muita informação entre elas. No entanto, as pessoas que chegam, recebem no máximo “bom dia, boa tarde”. Mas ao mesmo tempo, é um grupo extremamente solidário. Olha como que é contraditório. Eles são

solidários quando a gente precisa. Eles ajudam, mas eles não têm iniciativa de ir atrás e receber as pessoas que chegam. Não perguntam o nome, não perguntam se está tudo bem, se estão precisando de ajuda (diretora escolar Cláudia, entrevista cedida em 17 de maio de 2012).

Conforme veremos no capítulo dois, as entrevistas que realizei com as professoras corroboram com o depoimento da direção. Nota-se, portanto, que na escola há um grupo de professores que apresentam maior resistência e pouca receptividade aos professores novatos, mostrando-se fechados, sem abertura para o diálogo e troca de experiência. Esse fato mostra, de certa forma, um ambiente escolar que não favorece a adaptação e permanência dos docentes. Cabe sublinhar que, de acordo com a vice-diretora, no turno da tarde essa situação é diferente, pois a grande maioria é de professores que se encontram em período de estágio probatório, fazendo com que se mostrem mais receptivos uns com os outros.

Se, por um lado, os professores mais antigos são pouco receptivos com os professores novatos, eles possuem uma relação muito forte com a comunidade e com os estudantes. De acordo com a entrevista da vice-diretora, eles ajudaram a lutar pelo espaço da escola. Eles começaram a dar aulas quando ela funcionava no espaço cedido pela igreja. Alguns desses professores têm o hábito de ir à casa dos estudantes e tomar café com os pais. Por outro lado, os professores recém-chegados na escola são mais receptivos uns com os outros, mas se mostram muito resistentes ao perfil das crianças e adolescentes da escola e intimidados com a comunidade local. Esse grupo demanda diariamente a intervenção da coordenação junto a suas turmas, por não conseguirem lidar com a indisciplina e por se sentirem ameaçados frente à postura e fala dos estudantes ou frente à posição dos pais que os colocam como culpados das atitudes e mau comportamento dos filhos.

Diante desse contexto, os maiores desafios da escola, na visão da vice-diretora, se referem a: melhorar a participação dos pais no cotidiano da escola e na vida escolar de seus filhos; melhorar a relação dos professores com os estudantes.

Os espaços da escola são cedidos à comunidade: no turno da noite e aos sábados, para futebol; aos domingos, para ensaio de quadrilha; durante a semana, para atividades diversas, como o Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Criado em 2003, o Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo! é uma ação desenvolvida pelo Governo do Estado em parceria com as prefeituras municipais, o Ministério Público, o Poder Judiciário, as Polícias Militar e Civil e a Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo do

São desenvolvidas atividades de *taekwondo*, futebol, teatro, dança de rua, grafite, dentre outras. Essas ações atendem a um número grande de estudantes da escola, contribuindo para melhorar a relação entre o espaço escolar e a comunidade.

Como parâmetro para analisar o desempenho dos estudantes, utiliza-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) usado para avaliar a qualidade da educação nacional. O IDEB, obtido pela escola a partir de 2005, possibilita verificar sua evolução ao longo dos anos e comparar os seus resultados com os resultados das demais escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), do estado de Minas Gerais e do Brasil.

**QUADRO 2: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Escola A**

		IDEB observado				Metas projetadas				
		2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
ESCOLA A	5º ano	4,0	4,5	4,6	4,8	4,1	4,4	4,8	5,1	6,2
	9º ano	---	---	---	4,1	---	---	---	4,4	5,4
RME	5º ano	4,6	4,4	5,3	5,6	4,6	5,0	5,4	5,6	6,6
	9º ano	3,7	3,4	3,8	4,5	3,7	3,8	4,1	4,5	5,6

Fonte: Elaborado pela autora com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012, site.

O resultado do IDEB do 5º ano em 2011 (4,8) mostra que a escola alcançou a meta estabelecida pelo Governo Federal para o referido ano, o que pode significar um avanço na qualidade da educação ao longo dos anos. Em relação ao 9º, o resultado do IDEB em 2011 é de 4,1 com meta a ser alcançada em 2013 de 4,4. Por falta de dados anteriores, não é possível analisar a evolução desse índice ao longo dos anos, no entanto, os dados apontam que a escola apresenta resultados inferiores ao da RME/BH tanto para o 5º, quanto para o 9º ano.

Verifica-se nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) através da Gerência de Avaliação das Políticas Educacionais (GAPED), que a escola apresentou, em 2011, taxa de aprovação de

---

programa é a redução dos índices de homicídios, antes que eles aconteçam, a partir de intervenções na realidade social da população. Participam do programa adolescentes e jovens de 12 a 24 anos que residem em áreas com elevadas taxas de homicídios e que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Diversas oficinas culturais, de lazer, esportivas e profissionalizantes são oferecidas em espaços da própria comunidade.

87,8% nos anos iniciais e de 82,8% nos anos finais do Ensino Fundamental. Os números apontam para taxas relativamente altas de reprovação e de abandono, se comparadas com as taxas de aprovação da RME/BH, de 93,9% e de 84,8%, respectivamente. Quando comparadas com a média das escolas municipais da RME/BH, a proficiência média dos estudantes nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil também são inferiores. Mesmo considerando o Índice Socioeconômico (ISE)<sup>23</sup> da escola (1,8) um dos mais baixos da Regional Norte e da cidade de Belo Horizonte, os dados mostram que a escola não alcançou níveis desejados na qualidade da educação ofertada, demandando da SMED/BH e da equipe gestora da escola ações focalizadas para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

### 1.5.2 Escola B

A Escola B está localizada no Conjunto Habitacional Zilah de Souza Spósito. É uma escola pública com os três ciclos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, atende 737 estudantes, sendo 642 crianças e adolescentes no Ensino Fundamental regular, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde, 60 adolescentes e adultos na EJA e 35 adolescentes no Programa Floração no turno da noite, sendo a maioria deles moradores do bairro.

De acordo com Maria Laura Rosa de Abreu<sup>24</sup>, o bairro Jacqueline foi construído para atendimento de famílias de baixa renda desapropriadas para realização de obras públicas. O local, hoje chamado de Zilah Spósito, recebeu famílias oriundas de áreas de risco e moradores em situação de rua. Segundo Laura de Abreu, “em 1993, já existiam, no local, cento e doze famílias vivendo em barracos de madeiras e debaixo de lona preta. Por isso, o conjunto ficou conhecido, de forma indevida, como capa preta” (ABREU, 2013, p. 4). A urbanização do espaço com o assentamento definitivo das famílias em casas de alvenaria ocorreu no segundo

---

<sup>23</sup> De acordo com a Gerência de Avaliação das Políticas Educacionais (GAPED) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), o Índice Socioeconômico (ISE) foi calculado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo por base os questionários respondidos pelos estudantes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) durante o período de realização do AVALIA/BH – a avaliação sistêmica municipal – em 2010. O ISE varia de 0 a 10.

<sup>24</sup> Maria Laura Rosa de Abreu é pedagoga e professora da escola desde 2008. Produziu o Livro “O Zilah é logo ali, o Zilah é bem aqui” juntamente com seus alunos do 1º ciclo (6 anos) e seus avós, em comemoração aos dez anos de inauguração da escola.

semestre de 1997. Foi nesse período que iniciou a luta pela construção de uma escola pública nas proximidades do conjunto. Inicialmente, a escola começou a funcionar na Igreja Santa Beatriz até a construção definitiva do prédio. Durante esse período, os estudantes, muitas vezes, assistiam às aulas assentados em caixotes de madeira, debaixo das árvores, em área externa à igreja. Em 13 de agosto de 2003 foi inaugurada a nova sede da Escola B. A estrutura física da escola comporta cantina, refeitório, auditório, laboratório de informática, quadras, laboratório de Ciências, biblioteca, sala de vídeos, secretaria, vestiários, 16 salas de aula, estacionamento, entre outras dependências.

A estrutura administrativa da escola é composta por 82 funcionários, sendo 1 diretora, 1 vice-diretora, 7 coordenadores pedagógicos, 47 professores, 4 funcionários da secretaria, 1 auxiliar de biblioteca e 21 auxiliares de serviços gerais.

A escola localiza-se na região limítrofe de Belo Horizonte, ficando distante do centro da cidade. É a escola mais distante da Gerência Regional de Educação Norte. Ela foi construída em uma região localizada na parte mais alta do bairro de onde é possível ter uma vista panorâmica do conjunto habitacional que possibilita a percepção do contraste entre o prédio da escola e as moradias do bairro.

Em entrevista, Ana Carolina<sup>25</sup>, diretora da escola, conta-nos que aceitou assumir a direção a convite da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) em janeiro de 2007, após uma visita para conhecer a escola e a comunidade em seu entorno. Por ser uma profissional graduada em Assistência Social, ao se deparar com a pobreza e a vulnerabilidade social das crianças, percebeu que tinha um trabalho a fazer que extrapolasse a gestão escolar. Ela nos conta que a comunidade é muito carente em todos os sentidos. Grande parte das crianças e adolescentes está submetida cotidianamente a situações de violência. Muitos dos estudantes da escola convivem com a prisão ou morte de familiares em decorrência do tráfico de drogas, o que faz com eles apresentem, em alguns momentos, uma postura agressiva e conflituosa com os profissionais da escola. Entretanto, ela destaca que a escola desenvolve vários projetos com os estudantes,

---

<sup>25</sup> Ana Carolina tem 47 anos, é graduada em Assistência Social com complementação pedagógica na área de História. Possui curso de pós-graduação em Alfabetização e em Gestão Estratégica de Recursos Humanos. Atualmente faz o curso de mestrado em Avaliação e Gestão da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora. Ingressou na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) em 1985, sendo indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) para assumir a direção da Escola B a partir de janeiro de 2007 em virtude de anulação da eleição para diretores ocorrida no final de 2006. Atualmente está na direção da referida escola através do processo eleitoral.

buscando estabelecer uma relação de respeito mútuo. Dessa forma, atualmente, a relação dos estudantes e da comunidade com a escola demonstrou avanços.

Um ponto interessante a destacar é que, na época em que Ana Carolina assumiu a direção, teve oportunidade de reorganizar o quadro de docentes da escola, formando uma equipe de profissionais, em sua maioria, constituída de pessoas com as quais já havia trabalhado anteriormente em outras instituições. Ela contou com professores recém-nomeados, mas com os quais teve oportunidade de conversar e apresentar a escola antes que nela fossem lotados. Cabe destacar que ela já assumiu a função de diretora e vice-diretora em outras duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), além de atuar como professora e coordenadora pedagógica, o que demonstra uma experiência acumulada com a gestão escolar, iniciada em 1988. Apesar das outras escolas em que trabalhou, ela faz questão de enfatizar sua ligação afetiva com Escola B, reafirmando seu compromisso social com a comunidade atendida. Ao mesmo tempo, ressalta o respeito e o cuidado com o seu quadro de profissionais, buscando sempre valorizá-los.

Ela nos conta que, ao longo dos anos, o quadro de professores foi sendo renovado, mas que a maioria dos docentes está com ela desde sua chegada à escola em 2007. A diretora observa que sempre teve o cuidado de conversar com os professores novatos, informando-os sobre a realidade da comunidade e sobre o perfil dos estudantes, destacando o compromisso social que cada profissional da escola deveria assumir diante desse público atendido.

Às vezes, a pessoa me ligava ou vinha aqui pra conhecer a escola. O combinado era esse, que ela conversasse um pouco com a gente. Então, eu falava um pouco da história da escola, da importância daquela pessoa vir para cá e do trabalho social que ela teria que fazer também. Isso foi bom porque assim alguns foram desistindo no outro dia, não apareceram mais aqui e os que ficaram estão até hoje. Inclusive, aqueles que tinham outro cargo na rede, o trouxeram para cá (diretora escolar Ana Carolina, entrevista cedida em 25 de abril de 2012).

O relato da diretora reafirma o que é observado através da Gerência Regional de Educação Norte, que se trata de uma escola com baixa rotatividade de professores, mesmo com grande parte morando distante da escola. Ao mesmo tempo, chama atenção para a importância do diálogo entre a gestão escolar e os

professores iniciantes na RME/BH para que estejam conscientes da realidade na qual a escola está inserida e dos desafios postos para a docência nesse ambiente. O relato da diretora Ana Carolina revela uma equipe gestora que busca oferecer um momento de acolhida para os professores que estão iniciando o trabalho na escola.

Geralmente, quando a escola recebe professores novatos, eu e minha equipe de coordenação pedagógica falamos um pouco da nossa história. Eu sempre relato a história da escola e mostro o material produzido pela equipe. Eu mostro um pouco do que a escola era antes e do que a gente já conseguiu construir. Às vezes, damos até um apoio no sentido de minimizar o impacto que o professor tem ao se deparar com a nossa realidade. Porque, às vezes a criança faz o teste mesmo. O menino aqui, às vezes, tem um problema familiar que ele traz para a escola. Então, ele tem que ter a compreensão de que o menino precisa ter uma atenção diferenciada. Por exemplo, se o menino não quer fazer uma atividade, ele tem que saber qual é a situação deste menino lá fora, porque, muitas vezes, se ele não faz a atividade não é porque ele não quer. Ele não faz porque ele não tem um apoio em casa, às vezes ele não faz o dever de casa porque ele não tem um lugar para colocar o material dele, não tem uma mesa em casa. Então, a gente relata isso para eles, pois já tivemos oportunidade de visitar as famílias *in loco* e ver a pobreza extrema em que eles vivem. Nós relatamos um pouco de tudo isso para eles e buscamos dar o apoio em sala de aula. Um dia desses, ontem mesmo, uma professora novata procurou a gente para dizer que não estava dando conta. Então a coordenação foi para a sala junto com ela para dar um apoio, conversar com os estudantes (diretora escolar Ana Carolina, entrevista cedida em 25 de abril de 2012).

Diante das palavras ditas pela diretora é possível perceber uma gestão sensível à realidade de seus estudantes e com um compromisso que vai além dos conhecimentos escolares, reafirmando o que foi dito anteriormente sobre o seu compromisso social com a comunidade. A diretora se mostra consciente da importância de se criar uma estrutura de acolhimento e acompanhamento dos professores novatos, mesmo reconhecendo que ainda não consegue fazê-lo de forma sistemática. Durante a entrevista com as professoras, a postura da diretora foi muito elogiada, bem como a organização geral da escola, deixando a impressão de que são fatores que impactam positivamente na adaptação e permanência de professores novatos.

Sobre a qualidade da educação ofertada, a escola apresenta o mais baixo resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Regional Norte.

**QUADRO 3: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Escola B**

		IDEB observado				Metas projetadas				
		2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
ESCOLA B	5º ano	4,4	3,2	4,2	4,5	4,4	4,8	5,2	5,4	6,5
	9º ano	---	2,8	3,8	3,6	---	2,9	3,1	3,4	4,6
RME/BH	5º ano	4,6	4,4	5,3	5,6	4,6	5,0	5,4	5,6	6,6
	9º ano	3,7	3,4	3,8	4,5	3,7	3,8	4,1	4,5	5,6

Fonte: Elaborado pela autora com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA 2012, *site*.

De acordo com os dados apresentados, em 2011, no 5º ano do Ensino Fundamental, a Escola B apresentou resultado de 4,5 no IDEB, não atingindo a meta de 5,2 estabelecida pelo Governo Federal. Nos anos finais, a escola superou a meta prevista (3,1), apresentando resultado de 3,6. Da mesma forma que a Escola A, a Escola B apresenta resultados inferiores a RME/BH. No entanto, analisando os resultados da escola no decorrer dos anos, percebe-se no 5º ano uma tendência de crescimento, contrapondo-se ao 9º ano, em que a escola apresentou uma queda de 0,2.

Considerando a composição do IDEB, a escola apresenta taxas de aprovação de 89,1% para os anos iniciais e de 81,9% para os anos finais do Ensino Fundamental. Ambas são inferiores ao da RME/BH (93,9% e 84,8%, respectivamente), demonstrando, a exemplo da Escola A, altas taxas de reprovação e abandono. Os resultados da proficiência média obtida pelos estudantes na Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática também são inferiores aos dos estudantes da RME/BH. Trata-se, portanto, de uma escola que requer atenção especial da SMED/BH e da gestão escolar. Cabe destacar que a Escola B apresenta o Índice Socioeconômico (ISE) de 1,3, considerado o mais baixo da Regional Norte.

### 1.5.3 Escola A e Escola B: partes de uma mesma rede

Podemos observar que a história das duas escolas é muito semelhante. Elas foram construídas em áreas de grande vulnerabilidade social, contanto com a participação da comunidade que se mobilizou para reivindicar o atendimento à sua

demanda educacional. Nos dois casos, antes da inauguração dos prédios escolares, as crianças e os adolescentes assistiam às aulas em espaços cedidos pelas igrejas católicas existentes no local.

O depoimento das duas gestoras escolares mostra que, apesar dos desafios constantes para o estabelecimento de parceria com a família no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, há uma relação de respeito da comunidade com o espaço escolar. No entanto, o sentimento da falta de valorização e de reconhecimento da instituição como local de formação e escolarização, bem como da falta de valorização dos profissionais da educação, são percebidos no relato de ambas. Como veremos mais adiante, esses sentimentos foram motivos de queixas das professoras, servindo, inclusive, de justificativas para o fracasso escolar dos estudantes e para o desencanto com a profissão.

A Escola A é uma escola bem maior que a Escola B, tanto do ponto de vista do espaço físico e da estrutura administrativa, quanto do número de estudantes matriculados. Nesse sentido, a Escola A atende, aproximadamente, o dobro de crianças e adolescentes que frequentam a Escola B, implicando em um número maior de professores, o que pode dificultar o relacionamento e troca de experiências entre eles, caso não haja intervenção da equipe gestora para esse fim. Em relação a esse ponto, é possível perceber que a Escola B possui um corpo docente mais integrado. Em seu depoimento a diretora destaca que a escola está organizada para que o coletivo se encontre semanalmente, durante 2 horas. Do ponto de vista de estrutura física e materialidade, observei que as duas escolas se encontram, relativamente, bem atendidas, fato reiterado pelas duas gestoras e professoras durante as entrevistas realizadas.

Apesar de serem escolas relativamente novas, inauguradas no início dos anos 2000, o estudo comparativo dessas duas escolas permite observar que a Escola A está mais próxima ao centro da capital mineira, enquanto a Escola B se encontra na extremidade da cidade no limite dos municípios de Belo Horizonte e Santa Luzia. Apesar disso, é na Escola A que ocorre o maior número de transferência e de exoneração. Em um primeiro momento - nos depoimentos dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) e da Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos (SMARH), a distância geográfica se apresentou como principal motivo da dificuldade de adaptação às escolas, servindo de justificativas para os pedidos de transferência e exoneração de

professores em estágio probatório. No entanto, a análise das entrevistas das gestoras escolares e docentes nos remete para outra direção.

Ainda que as duas gestoras reconheçam a necessidade de apoio aos professores novatos, a falta de estrutura de acolhimento e acompanhamento sistemáticos desses profissionais, no estágio probatório, foi identificada tanto na Escola A, como na Escola B. Nesse sentido, não encontrei um ambiente favorecedor da inserção profissional à docência, o que reafirma a necessidade de intervenção dos gestores da SMED/BH na oferta de formação e apoio aos professores no estágio probatório.

Em relação às duas gestoras, percebi que o grupo de professoras da Escola B possui uma relação mais amigável com a diretora. Trata-se, como apresentado anteriormente, de uma profissional experiente e muito envolvida não só com o grupo de profissionais da escola, mas com as questões sociais da comunidade na qual atua. Fica a impressão de que suas ações estão mais voltadas para as questões sociais que acometem aquela comunidade do que para a aprendizagem. Em contrapartida, a vice-diretora da Escola A é novata na função e no cargo de professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), encontrando-se, atualmente, em estágio probatório. Notei que, apesar de bastante comprometida com a escola, vem encontrando dificuldades de realizar o seu trabalho, sobretudo nos aspectos interpessoais e pedagógicos.

A despeito de suas especificidades e semelhanças, em relação à qualidade do ensino e aprendizagem, o IDEB das escolas aponta que a proficiência dos estudantes nas avaliações externas e o fluxo escolar precisam ser melhorados. Enfim, são escolas que demandam uma equipe de professores capacitada para vencer os desafios que ora se apresentam.

A seguir apresento a caracterização das professoras iniciantes na RME/BH, a partir das entrevistas com roteiro semiestruturado realizadas nas escolas municipais A e B.

## **1.6 Perfil das Professoras em Estágio Probatório na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

Os dados apresentados nesta seção dizem respeito à trajetória profissional de oito professoras recém-nomeadas no cargo de Professor Municipal da RME/BH nos

últimos três anos. Portanto, todas elas se encontram no período de estágio probatório. Dentre elas, apenas duas não têm experiência anterior com a docência, ou seja, além de novatas na Rede Municipal, são professoras iniciantes na carreira do magistério. As demais trabalham ou já trabalharam em outras redes de ensino.

Nas entrevistas realizadas com as professoras da Escola A e Escola B procurei investigar os motivos que levaram essas profissionais a prestarem o concurso na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, quais eram suas expectativas, como ocorreu o processo de lotação, como foi chegar à escola, quais os sentimentos diante da realidade encontrada e quais as dificuldades para o exercício da profissão.

As entrevistas foram realizadas individualmente dentro das escolas. Todas elas demonstraram interesse em participar deste estudo. Um fato marcante durante a coleta de dados foi a emoção que tomou conta de parte do grupo ao relatarem sobre sua trajetória profissional. Algumas delas choraram, o que parece evidenciar a situação vulnerável em que se encontram. Algumas agradeceram a oportunidade de se expressarem, comparando o momento da entrevista a uma terapia. Para melhor identificação das professoras em relação à escola onde lecionam, apresento o quadro abaixo. Cabe sublinhar que os nomes são fictícios.

**QUADRO 4: Relação Escola/ Professoras**

	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>
<b>Professores</b>	Beatriz Elisa Júlia Marina Raquel	Cléo Edilaine Rosângela

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir apresento, em linhas gerais, a história de vida das professoras participantes desta pesquisa.

### 1.6.1 Professora Raquel

A professora Raquel, 29 anos, é solteira, tem uma filha, graduou-se em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2006, ingressando na Rede

Municipal de Educação de Belo Horizonte em 2010. Atualmente, leciona a disciplina de Língua Portuguesa para cinco turmas do 3º ciclo - que equivale aos três anos finais do Ensino Fundamental. A docência na Escola A é sua única experiência profissional no magistério. Antes de assumir o cargo trabalhava como revisora de textos na rede privada da cidade, mas decidiu mudar sua área de atuação, prestando o concurso tendo como principal motivação a estabilidade do serviço público.

Quando houve a nomeação, eu tive que fazer essa escolha, deixar uma carreira como revisora na rede privada e escolher vir para o ensino, para a área de educação. Foi uma escolha relativamente difícil, mas nós sabemos que a carreira envolve mesmo essa questão da docência. A carreira de um profissional da área de Humanas, mais cedo ou mais tarde, dá voltas com a docência. (professora Raquel, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

Seu início de carreira na escola é marcado pelo ideal de devolver para a sociedade tudo aquilo que conquistou como aluna da escola pública durante toda sua trajetória escolar. Raquel revela: “Eu acho que a Universidade me despertou o desejo de aplicar no ensino público aquilo que eu tive dele. Enfim, o que eu adquiri no ensino público eu gostaria de retribuir” (professora Raquel, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

Raquel mora em um bairro de classe média, localizado na Regional Leste de Belo Horizonte. A distância de sua casa até a escola é de aproximadamente 13 quilômetros. Porém ela considera que o acesso é relativamente fácil, uma vez que se desloca de metrô para o trabalho.

Cabe destacar que, apesar do choque sofrido ao deparar-se com a realidade da escola pública e das dificuldades enfrentadas no exercício da profissão, ela diz não se arrepende da escolha que fez, porém sente-se frustrada por sua incompetência diante das dificuldades dos estudantes.

#### 1.6.2 Professora Marina

A professora Marina, 40 anos, é casada há onze anos e tem um filho de dez anos. Gradou-se em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais, concluindo o curso em 1995. Iniciou no magistério em 1996 na rede estadual de

Minas Gerais, no turno da manhã e também atua como professora na Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC)<sup>26</sup>, no turno da noite. Nas duas instituições lecionou para o Ensino Médio. Ingressou na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) em agosto de 2011, na Escola A, onde leciona Geografia para cinco turmas do 3º ciclo do Ensino Fundamental.

Trata-se, portanto, de uma professora que, apesar de 16 anos de experiência na docência, está experimentando o trabalho com os estudantes no Ensino Fundamental há poucos meses. Quanto a esse fato, ela faz questão de destacar sua insatisfação de ter que trabalhar nessa etapa da Educação Básica. Veja o que ela diz a respeito:

No Ensino Fundamental, toda hora você é um bombeiro. Tem que apagar incêndio a toda hora porque eles [os estudantes] não ficam quietos. Aí tem problemas de estudantes hiperativos, estudantes que não têm disciplina, estudantes que não sabem o que é respeito, estudantes que não sabem que aquilo lá é uma sala de aula para você estudar, para você aprender. Eles te desafiam, fazem gracinha, deboçam de você, desrespeitam a figura do professor. Para eles o professor é um nada. Eles estão ali somente porque a mãe mandou, porque eles têm que vir mesmo. Não valorizam a educação! (professora Marina, entrevista cedida em 10 de maio de 2012).

Marina reside em um bairro localizado na regional Venda Nova. De acordo com a professora (entrevista cedida em 10 de maio de 2012), apesar de a escola estar situada a 10 quilômetros de sua residência, localiza-se mais perto quando comparada com a escola de Contagem. Esse é um dos fatores que a levou a prestar o concurso público na cidade de Belo Horizonte. A professora relata que a existência do Plano de Cargos e Carreira na RME/BH e a perspectiva de maior valorização do professor foram determinantes para sua opção de abandonar a FUNEC. Aliados a tudo isso, notei que as mudanças na política educacional de Contagem, que indicavam a possibilidade de extinção do Ensino Médio, motivaram-na, significativamente, a atuar no Ensino Fundamental, mesmo declarando detestar lecionar neste nível da Educação Básica. Durante entrevista, Marina é bastante taxativa ao dizer: “Então, pode anotar aí. Eu estou doida para largar isso aqui. Assim

---

<sup>26</sup> A Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC), localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, é uma instituição de direito público, sem fins lucrativos, instituída pela Lei nº 1.101, de 21 de março de 1973. Atualmente, está regulamentada pela Lei Complementar nº 69 de 22 de outubro de 2009. A FUNEC oferta Educação Profissional de Nível Médio na forma Integrada, concomitante e/ou subsequente e qualificação profissional para jovens e trabalhadores do município. A fundação também tem como propósito executar concursos públicos e processos seletivos.

que surgir uma oportunidade, eu saio dessa educação” (professora Marina, entrevista cedida em 10 de maio de 2012.) Mostra-se uma profissional bastante insatisfeita com a profissão, declarando seu sofrimento e desejo de sair dessa área assim que tiver uma oportunidade.

### 1.6.3 Professora Beatriz

Beatriz, 25 anos, é casada, possui dois filhos e mora em um bairro situado na Regional de Venda Nova. Considera a escola próxima de sua residência, apesar dos 10 quilômetros de distância.

É pedagoga graduada pela Universidade Federal de Minas Gerais, tendo concluído o curso de Pedagogia em 2008. Em seguida, fez o mestrado em Educação, na mesma instituição, com término em 2011. Lecionou na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG (CP)<sup>27</sup> antes de ingressar na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Entrou em exercício em agosto de 2010, atuando com crianças 1º ciclo do Ensino Fundamental. Atualmente, trabalha na Escola A no turno da manhã, com pré-adolescentes, no último ano do 2º ciclo (6º ano do Ensino Fundamental). Apesar de possuir apenas um cargo na Prefeitura de Belo Horizonte, a professora faz extensão de jornada no trabalho, no turno da noite, trabalhando com adolescentes do 3º ciclo, em um projeto de aceleração dos estudos.

Em relação à sua experiência no CP e seu ingresso na RME/BH, ela faz o seguinte comentário:

Eu estava muito ansiosa por ser chamada nesse concurso mesmo. Ainda mais por estar no mestrado. Eu já tinha tido experiência na escola pública que era o CP, então eu estava muito empolgada, eu me reconhecia como professora da escola pública mesmo. E aí, quando eu entro, que eu coloco o pezinho na escola pública, de periferia, eu levei aquele choque. Porque, por mais que eu conhecesse a escola pública do Centro Pedagógico, eu não conhecia a escola pública de periferia. Foi um choque pra mim (professora Beatriz, entrevista cedida em 10 de maio de 2012).

---

<sup>27</sup> O Centro Pedagógico é uma escola pública que oferece o Ensino Fundamental. Ele faz parte da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, juntamente com o Colégio Técnico (COLTEC) e o Teatro Universitário (TU). Tem como objetivo maior ser um campo de experimentação e de investigação da Educação Básica e de formação para professores e profissionais que atuam nos ambientes escolares.

Trata-se, pois, de uma professora iniciante tanto na profissão, como na carreira pública municipal. Durante a entrevista, ela descreve sua ansiedade para assumir o cargo de professora na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e o quanto estava empolgada para o exercício da profissão. Além de sua experiência positiva no CP, havia um sentimento de estar muito preparada para a docência na escola pública, pois havia concluído o curso de Pedagogia em uma excelente universidade pública e estava prestes a terminar seu mestrado em Educação. No entanto, ela revela sua frustração por *não dar conta* de realizar o seu trabalho, bem como seu desencanto com a docência na Educação Básica. Pretende transferir sua atuação profissional para o Ensino Superior.

#### 1.6.4 Professora Elisa

Elisa, 39 anos, é casada e não tem filhos. Ingressou na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) em março de 2012. É formada em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2006. Tem curso de pós-graduação em Psicopedagogia.

Apesar de novata na RME/BH, a professora possui seis anos de experiência na docência, trabalhando na Rede Municipal de Educação de Contagem. Ela está lotada provisoriamente na Escola A, em substituição à professora que ocupa a função de diretora da escola. Nessa escola, atua como professora referência de uma turma de 1º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental.

Elisa mora em um bairro de classe média de Belo Horizonte que está localizado na Regional Pampulha. Em relação à sua residência, a escola municipal onde está lotada fica a aproximadamente 15 quilômetros de distância. Por esse motivo, está aguardando o término do estágio probatório para solicitar a transferência para uma escola da RME/BH mais próxima de sua casa. Ela manifestou sua decisão de exonerar-se da rede de Contagem a partir de 2013, para dedicar-se apenas à RME/BH e ao mestrado que pretende cursar.

Elisa fez questão de relatar sua trajetória profissional iniciada como jornalista do jornal Estado de Minas, onde atuou por quinze anos. A decisão de abandonar a carreira de jornalista se deve ao volume de trabalho e à extensa carga horária. Mesmo declarando-se apaixonada com o magistério, reconhece que o salário é

inferior ao que estava acostumada a receber, mas, respaldada pelo marido bem estabelecido profissionalmente, ela decidiu dedicar-se à profissão docente.

Porque o meu salário lá [no jornal] era muito bom. Então, eu já tinha casa própria, carro próprio, já tinha viajado para o exterior, já tinha feito muitas coisas que eu queria, mas eu estava insatisfeita com o meu trabalho lá. Então, eu conversei com o meu marido. Meu marido também é concursado, tem um bom salário, então, a gente viu que o que eu ganhava lá não ia fazer diferença pra gente. Mas, se eu fosse uma pessoa sozinha, eu ia continuar lá no jornal Estado de Minas porque o salário realmente aqui é muito pouco (professora Elisa, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

A despeito das diferenças destacadas por ela entre as redes municipais de Belo Horizonte e Contagem e de todas as dificuldades vivenciadas na Escola A, como a defasagem cognitiva dos estudantes, a indisciplina e a pouca participação das famílias, ela se considera uma ótima professora, manifestando seu desejo de permanecer na nova profissão.

Eu sou batalhadora, se não gostasse do que estou fazendo, eu ia fazer outro concurso, eu ia mudar pra outra área, mas só que eu gosto da educação! Para mim, é muito gratificante ver o estudante aprendendo, sair te elogiando! Eu gosto muito dessa área, Humanas! Então, para mim, eu sou uma professora muito boa! Eu acho que eu sou boa porque os pais me elogiam muito, meus estudantes, meninos de três anos de idade, eu consigo ensinar para eles. Eu pego eles sabendo escrever nada e eles saem alfabetizados. Então pra mim é muito gratificante, eu adoro mexer com criança, adoro, amo! (professora Elisa, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

No trecho apresentado, a professora se refere aos pais de Contagem, uma vez que na data que a entrevista foi realizada, havia apenas dois meses que ela estava trabalhando na RME/BH. Ainda assim, ela demonstra sua autoconfiança e entusiasmo com o exercício da profissão.

#### 1.6.5 Professora Júlia

A professora Júlia, 40 anos, é casada e tem duas filhas. Formou-se em História em 1998 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI/BH)<sup>28</sup> e em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em 2007. Ela é

---

<sup>28</sup> A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI/BH) passou a ser denominada Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni/BH).

graduada em Gestão Sistêmica Baseada em Valores Humanos. Leciona História para e turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Entrou em exercício profissional em abril de 2010 na Escola A, mas iniciou sua carreira no magistério em 1997, na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Exonerou-se de seu cargo no estado para trabalhar na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) por questões salariais, inovações pedagógicas e materialidade. Ao mesmo tempo, alega que precisava dar uma revigorada na carreira, pois já estava descrente com a profissão.

Não era mais a minha vontade de fazer concurso para a educação. Eu já estava bem desesperançosa com a educação, eu não tinha muita expectativa de continuar, aliás, eu fazia planos para poder sair da educação, dessa profissão, porque, em momento algum, nem no início, nem no meio da minha carreira, da minha atuação profissional, ela me trouxe satisfação (professora Júlia, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

Júlia diz que, em 2006, quando prestou concurso para trabalhar na RME/BH, estava cursando Serviço Social, pois já fazia planos para abandonar a profissão. Como última cartada, arriscou-se a ingressar na carreira pública municipal motivada principalmente pelo salário e pela expectativa de valorização profissional. Hoje, revela-se uma profissional frustrada com o magistério e disposta a abandonar a carreira. Ela observa que se identifica com a sala de aula, mas com as dificuldades não. Pretende sair da educação migrando para a assistência social, no entanto observa que não sabe se terá coragem para tal. Durante a entrevista ela destaca alguns pontos, como a sua falta de identidade com o grupo de profissionais da escola e o perfil do público atendido, decisivos para sua possível exoneração do cargo.

#### 1.6.6 Professora Rosângela

Rosângela, casada, 32 anos, formou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2010, ingressando na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) em maio de 2011, em uma escola da Regional Venda Nova. É concursada para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar

de possuir apenas um cargo na Prefeitura de Belo Horizonte, faz extensão de jornada na Escola B, lecionando Ciências para sete turmas do 2º ciclo.

A principal motivação para Rosângela ingressar na RME/BH foi o salário. Anteriormente, trabalhava na administração da Prefeitura de Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte. A professora explica que:

Eu já trabalhava na prefeitura em outra cidade, mas o meu cargo era de oito horas. Ingressar no magistério significava que eu ganharia o mesmo salário trabalhando a metade do tempo (professora Rosângela, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

Portanto, além de novata na RME/BH, ela é uma professora que está na fase inicial da carreira de magistério. Outro fator que a motivou a prestar o concurso público para professora foi o desejo de trabalhar na área em que estava se formando.

A localização das duas escolas onde ela trabalha é distante de sua residência em Santa Luzia. Para chegar até a Escola B, ela percorre aproximadamente 17 quilômetros. A localização das escolas é uma dificuldade que ela destaca:

Porque na parte da manhã eram pouquíssimas vagas. Havia um maior número de vagas para as escolas mais distantes. Na primeira chamada desse concurso, a maioria das vagas já era lá dentro de aglomerados. Lá na Serra, por exemplo. Aquelas vagas onde as pessoas não ficam, onde os professores que estão há mais tempo pedem transferência. Estas são escolas que geralmente sobram para gente escolher (professora Rosângela, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

As palavras de Rosângela reafirmam o que foi dito anteriormente sobre o processo de lotação em que grande parte das vagas disponíveis está em locais de maior vulnerabilidade social. Cabe destacar que o Aglomerado da Serra está localizado na regional Centro-sul de Belo Horizonte, distante para a professora. Nesse caso, trabalhar na regional Norte, atende melhor seus interesses pessoais, pois as escolas situadas nessa região ficam mais próximas da cidade de Santa Luzia. Esse é outro ponto a destacar: há vários professores que trabalham na RME/BH que residem nos municípios vizinhos a capital mineira.

A professora encontra-se bastante desmotivada com a profissão e afirma ter se arrependido da troca. Se houvesse oportunidade de voltar atrás, mesmo

ganhando a metade do salário, voltaria a trabalhar no setor administrativo da Prefeitura de Santa Luzia.

Dentre as dificuldades relacionadas ao exercício da profissão, estão o desinteresse e a indisciplina dos estudantes. “Para mim as dificuldades maiores são os estudantes, mesmo! É questão da disciplina” (professora Rosângela, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

No que diz respeito às relações interpessoais, à estrutura física e à materialidade da escola, ela observa que são ótimas. Sentiu-se bem acolhida pelos colegas, apesar de ter recebido vários conselhos dos veteranos para abandonar a profissão enquanto está jovem e no início da carreira. Mesmo com uma melhor acolhida dos colegas e da direção escolar em relação a sua escola de lotação, afirma que não foi suficiente para sua adaptação ao trabalho.

#### 1.6.7 Professora Edilaine

Edilaine, 42 anos, casada, é graduada em Normal Superior há 28 anos. Ela é pós-graduada em Psicopedagogia e está no magistério há 22 anos. Ingressou na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) em março de 2012 na Escola B concursada para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Paralelamente, trabalha na Rede Municipal de Educação de Vespasiano, região metropolitana de Belo Horizonte. Portanto, trabalha em duas escolas, distantes uma da outra, o que dificulta o seu deslocamento entre elas e que compromete seu horário de chegada à escola de Vespasiano, onde atua no turno da tarde. Apesar dessa dificuldade, ela observa:

Para mim essa oportunidade é única! Eu estou agarrando-a da melhor forma que eu posso porque eu estou pensando na minha aposentadoria. Porque eu já tenho um tempo para aposentar. Minha questão é aposentar com um salário melhor, então pra mim vai valer a pena qualquer sacrifício no momento (professora Edilaine, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

Nota-se que a professora é uma profissional com muitos anos de experiência no magistério, que está próxima de sua aposentadoria. Motivada por aposentar-se com um salário melhor, está bastante empenhada em permanecer na RME/BH, ainda que considere os estudantes da Escola B bastante diferentes dos estudantes

da escola municipal em Vespasiano. Do seu ponto de vista, ela os classifica como indisciplinados, desinteressados e desrespeitosos.

Apesar de sua longa experiência na profissão, ela nos revela sua ansiedade sobre o trabalho em uma rede de ensino diferente da que estava acostumada a trabalhar. Para além da ansiedade, está sendo uma experiência nova trabalhar com estudantes pertencentes à faixa etária maior, ou seja, os pré-adolescentes do 2º ciclo do Ensino Fundamental.

#### 1.6.8 Professora Cléo

Cléo, 37 anos, é pedagoga com habilitação em supervisão escolar e pós-graduada em Psicopedagogia. Ela trabalha na rede estadual de Minas Gerais há 15 anos e há 18 anos no magistério. Ingressou na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) em março de 2012, na Escola B, onde trabalha com crianças e pré-adolescentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Ela nos conta que optou por fazer o concurso na RME/BH com a intenção de complementar sua renda mensal. Apesar da experiência de 18 anos no magistério, Cléo faz a seguinte observação:

Eu me senti aqui como uma professora que nunca entrou numa sala de aula! Tudo aqui é diferente, o sistema daqui é diferente. Quando eu cheguei à sala, numa sala onde os estudantes não me deixaram abrir a boca, eu me senti uma novata (professora Cléo, entrevista realizada em 6 de maio de 2012).

A professora é moradora de Ribeirão das Neves, região metropolitana de Belo Horizonte. De acordo com Cléo, enquanto ela gasta cinco minutos de carro de sua casa até a escola estadual, o tempo gasto para chegar à Escola B, pela manhã, é de aproximadamente cinquenta minutos, com trânsito bom. Dessa forma, a distância é uma das dificuldades que ela vem enfrentando para sua adaptação à RME/BH.

Cléo afirma que sempre gostou de ser professora em Ribeirão das Neves, mas que ao ingressar na RME/BH teve um choque ao se deparar com o perfil dos estudantes que ela classifica como desmotivados, desinteressados, defasados cognitivamente e mais agitados que os estudantes de lá. Percebe-se, nas palavras da professora, que o trabalho com os estudantes da Escola B, em virtude desse perfil, vem se apresentando como sua grande dificuldade.

E não é a distância o pior. A distância varia muito do lugar. Com certeza, se eu tivesse oportunidade de ir para uma escola mais perto, eu iria, até porque eu tenho um filho de seis e um de oito anos. Não tenho empregada. Trabalho em outra escola. Então, esse período que eu demoro no trânsito é um tempo que me faz falta, mas ele não é o pior. O fator mais agravante pra mim são os estudantes (professora Cléo, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

Observa-se, através do relato da professora Cléo, que ela enfrenta vários desafios para conciliar sua vida profissional com a familiar, no entanto, ela observa que, a despeito disso, sua maior dificuldade na docência é o trato com os estudantes. Parece que, a escola e a profissão se tornariam ideais se eles não existissem ou, então, se enquadrassem no perfil do estudante ideal, que é aquele interessado, motivado, obediente.

Por vezes as dificuldades de lotação em uma escola que atenda ao seu interesse particular, como é o caso da professora Cléo, somado ao choque de realidade sofrido ao se deparar com o estudante real, nem sempre comprometido com os estudos, podem levar a várias ausências no trabalho, práticas pedagógicas inadequadas, desencanto com a profissão, pedidos de transferências e exonerações do cargo. É sobre essa questão que tratarei na próxima seção.

### **1.7 Os Anos Iniciais da Carreira Docente na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: o difícil percurso até a aquisição da estabilidade no cargo**

Os elementos trazidos nas seções anteriores contribuem para a descrição do caso de gestão apresentado. Nesta seção é feita uma sistematização do que foi abordado anteriormente com a contribuição de novos atores e o detalhamento do cotidiano das professoras em estágio probatório até alcançarem a estabilidade no cargo. Adota-se uma perspectiva analítica, tendo como suporte as questões suscitadas pela descrição dos contextos educacionais em foco e os depoimentos das docentes. No primeiro momento, relata-se as dificuldades iniciais dos professores recém-nomeados para a escolha da escola onde serão lotados. Em seguida, a partir das ações do Programa de Monitoramento do Ensino e Aprendizagem realizado pela equipe da regional onde atuo, aborda-se o choque de realidade sofrido pelas professoras novatas ao iniciarem o exercício da docência. Logo após, são apontadas evidências que indicariam como a falta de um programa

de apoio a essas profissionais no estágio probatório contribui para a insatisfação e desencanto com a profissão, o que pode levar a adoecimentos e a pedidos de transferência e exoneração.

### 1.7.1 Lotação de Professores: a difícil escolha

O processo de lotação explicita, em certa medida, a resistência dos recém-nomeados de trabalhar com os estudantes presentes das escolas públicas municipais e nas escolas localizadas em áreas de risco e vulnerabilidade social, a despeito de terem prestado concurso para atuarem em uma rede pública de ensino.

Procurando compreender o processo de lotação, foi entrevistada Magda Lane de Araújo<sup>29</sup>, gerente da Gerência de Planejamento Escolar (GEPES) desde 1989. O objetivo da entrevista foi identificar as expectativas dos professores recém-nomeados, o tipo de escola por eles idealizada, bem como os critérios que os orientam no processo de escolha dos estabelecimentos educacionais.

Cabe informar que o processo de lotação inicial dos professores é realizado na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), através da GEPES. Trata-se de uma gerência que, dentre outras atribuições estabelecidas pela SMED/BH, acompanha e registra a movimentação de servidores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).

De acordo com Magda de Araújo (entrevista cedida em 23 de março de 2012), os professores chegam à GEPES com cópia do Diário Oficial do Município e os nomes das escolas que eles pretendem escolher. Entretanto, ela observa que, pelo fato da lotação ser por ordem da classificação no concurso, os últimos colocados do bloco de nomeados, na maioria das vezes, não conseguem ser atendidos de acordo com suas necessidades.

Normalmente ele chega para mim já com uma cópia do DOM [Diário Oficial do Município] e com a escolha que ele já fez. Porque ele faz mais de uma escolha para ver se, quando chegar a vez dele, ele já tem [...]. Eles costumam nos visitar durante o momento que nós estamos lotando os primeiros, para olhar no quadro o que está sobrando, para também fazer uma escolha quando chegar aqui. A lotação agora é mais tranquila porque ele já chega pronto. O mais difícil é que ele sabe que tem cem pessoas para escolher na frente

---

<sup>29</sup> Magda Lane de Araújo tem formação em Magistério, nível médio. Ingressou na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em 1981.

dele e, se ele desejar uma vaga, ele pode correr o risco de não tê-la, porque até chegar à vez dele, preenche a vaga. E acontece de sair sim, para outro. Às vezes, acontece de sair naquele momento que ele está ali [...] (gestora municipal Magda de Araújo, entrevista cedida em 23 de março de 2011).

Essa parte da entrevista nos revela a ansiedade dos professores novatos ao se apresentarem para escolher a escola onde serão ser lotados e que nela permanecerão, no mínimo, por três anos de efetivo trabalho. Cabe lembrar que a movimentação de servidores entre escolas no período de estágio probatório não é permitida. Sobre esse ponto, falaremos mais adiante na seção que trata especificamente das transferências.

A gerente é taxativa ao responder que, no momento de lotação, a distância entre a residência e/ou outro local onde o educador trabalha é o principal elemento que orienta o critério de escolha do mesmo. Ela salienta que o professor procura observar, em primeiro lugar, o percurso que precisa realizar para chegar à futura escola. Isso se deve ao fato de que um número expressivo de professores possui outra jornada de trabalho, seja em outras redes de ensino, seja em outras escolas da própria RME/BH. Como o intervalo entre um turno e outro é de apenas uma hora e trinta minutos, o tempo que o educador dispõe para a alimentação e deslocamento é relativamente curto. Essa situação se agrava quando levamos em conta a existência de educadores que residem em cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Nessa circunstância, o futuro professor da RME/BH pondera sobre a questão da mobilidade urbana no momento de sua posse como educador. Cabe sublinhar que, *a priori*, não existe nenhuma escola que pode ser definida como distante ou próxima. O aspecto geográfico é, assim, relativo, uma vez que depende do lugar onde o servidor mora ou trabalha.

Embora não seja um aspecto emergente no momento da lotação, a distância cultural é outro ponto que interfere na relação entre educador e o estabelecimento educacional no qual o educador tomou posse. Como veremos mais adiante, existem educadores que, apesar de residirem próximos da escola onde trabalham, apresentam dificuldades de compreender as condições sociais, econômicas e familiares em que vivem vários estudantes e as práticas pedagógicas impostas por essa realidade. Durante a pesquisa de campo, tive a oportunidade de entrevistar uma professora que mora em uma área urbanizada, em um bairro de classe média. Sua preocupação inicial era encontrar um local de trabalho relativamente próximo à

sua casa, que possibilitasse almoçar com sua filha. No entanto, após nove meses de lotação, deparamo-nos com uma educadora exaurida, desencantada com o magistério, ansiando diariamente pela aposentadoria. Descrente com o perfil dos estudantes da escola onde trabalha, ela afirma que não acredita na escola pública, nem na possibilidade educativa de *estudantes favelados*<sup>30</sup>. Seu depoimento aponta para outro tipo de distância que não pode ser desprezada quando se pensa no processo de acolhimento dos professores em estágio probatório. Trata-se de uma distância cultural, uma vez que os princípios, modo de ser e de viver da professora e dos educandos são bastante distintos. Observa-se professoras que, a despeito da distância geográfica, possuíam afinidade com a comunidade e com a escola onde trabalha.

Como chamamos a atenção anteriormente, segundo a gerente, não há resistência inicial em relação à escola, mas à sua localização.

Não é que ele [o professor] tenha resistência à determinada escola. Ele inicialmente quer aquela que fica mais perto de algo que lhe interessa ou que seja perto da residência [...]. Se o pessoal está em Sabará, vai escolher a que está perto da Regional Leste: no Alto Paraíso, Taquaril, perto da escola Israel Pinheiro, da Jorge Carlos Salum, Fernando Dias Costa, Alcida Torres. No entanto, mesmo morando em Sabará, temos que considerar outro fator. Por exemplo, se o professor mora em Sabará, mas trabalha na Regional Pampulha, ele quer trabalhar próximo ao outro serviço. Nesse processo, o que é mais difícil (na lotação) é conciliar o interesse do professor com as vagas disponíveis (gestora municipal Magda de Araújo, entrevista cedida em 23 de março de 2012).

Observa-se que a conciliação entre interesses particulares do professor e o interesse público nem sempre é possível. Isso é verificado, em alguns casos, na desistência no momento da lotação, na solicitação de transferência durante o estágio probatório ou na exoneração do cargo. Alguns que permanecem apontam, como veremos mais adiante, a distância como uma das dificuldades para fixação ou adaptação ao trabalho, expressando sua intenção de transferirem-se imediatamente após o término do estágio probatório. Veja o depoimento da professora Elisa:

Eu tenho que permanecer aqui por três anos na escola, três anos. Mas, daqui a três anos, eu vou pedir transferência. Vou pedir transferência não é por causa da escola, é porque eu quero trabalhar

---

<sup>30</sup> *Estudantes favelados* é uma expressão utilizada pela professora durante a entrevista.

mais perto da minha casa porque aqui é muito longe (professora Elisa, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

Observa-se, no entanto, que nem sempre a distância é o principal elemento de insatisfação do professorado, assim como nos revela a professora Cléo (entrevista cedida em 6 de maio de 2012): “São os alunos, com certeza, são os alunos o mais difícil. E olha que eu poderia até dizer que é a distância”.

Ainda assim, a pesquisa de campo revela que existem professores que acabam se identificando com a escola, afirmando que sua satisfação pessoal compensa as dificuldades impostas pela localização da escola. Outros, porém, apesar da proximidade com a residência e/ou local de trabalho, demonstram desejo de mudar de profissão ou de se transferir para outro estabelecimento. Essa constatação demonstra que os motivos que levam o professor a se identificar ou não com sua escola de lotação vão além de sua localização geográfica.

#### 1.7.2 Entrada em Exercício: de encontro com a realidade

Inicialmente, relato uma das ações realizadas pela equipe do Programa de Monitoramento do Ensino e da Aprendizagem, que é a análise dos resultados obtidos pelos estudantes através das avaliações escolares e das avaliações sistêmicas com toda a equipe escolar. As integrantes que atuam nesse programa relatam que encontram muita resistência, em especial dos professores, tanto para assumirem suas responsabilidades em relação aos resultados produzidos, quanto de refletirem sobre suas práticas pedagógicas. O mesmo é percebido nas entrevistas com as professoras em estágio probatório. De maneira geral, a culpa é sempre do estudante, de sua *família desestruturada*<sup>31</sup> ou da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).

Os alunos daqui, na maioria, na grande maioria deles, são muito desmotivados e desinteressados. Eles veem pra escola por qualquer motivo, menos pra aprender. Eles não têm aquela coisa na cabeça que a gente ouvia antigamente, que a gente vai à escola pra aprender, pra ter um futuro melhor, uma coisa assim [...] Eu acho que onde eles moram, devido ao jeito deles de serem, parece que as famílias não preparam as crianças para o futuro, não se preocupam (professora Cléo, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

---

<sup>31</sup> *Família desestruturada* é uma expressão comumente utilizada pelos professores.

É possível percebermos no depoimento da professora Cléo as imagens que ela atribui aos estudantes com os quais ela lida cotidianamente em sala de aula: desmotivados, desinteressados e que não querem aprender. As famílias são responsabilizadas por isso, pois não orientam seus filhos sobre a importância dos estudos. A imagem do estudante que vai para a escola para ter um futuro melhor, assim como nos mostra Miguel Arroyo (2004), pode não corresponder à nova realidade estudantil. No capítulo dois, discutiremos sobre as imagens e representações dos professores e sua relação com sua prática educativa.

Por outro lado, percebo os profissionais frustrados com o magistério, sentindo-se solitários no processo educativo e desamparados pelo sistema. Nos fóruns semanais<sup>32</sup>, observo que tal postura é própria da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). A professora Raquel, em seu depoimento, expressa seu sentimento em relação à sua atuação como professora nesses dois anos na RME/BH.

A sensação que tenho na minha experiência como professora é de frustração. Em todo trabalho, você espera ter um retorno, não só financeiro, mas um retorno. Alguma coisa que seja gratificante, aquele retorno emocional, enfim, de você ter conseguido realizar algo com algum objetivo, com alguma meta. [...] são coisas básicas que eu gostaria de atingir e muitas vezes eu vejo que eu nem sempre consigo. Eu acho que no trabalho fica, um pouco, o sentimento de não ter conseguido atingir o objetivo e isso me traz muita frustração, me traz um sentimento de, não sei se seria incompetência, não no sentido pessoal. Mas, como ser competente na educação? Eu fico tentando entender isso (professora Raquel, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

Note que o sentimento de frustração da professora parece estar diretamente relacionado ao desempenho de seus alunos. Mais do que o retorno financeiro, ela deseja que eles aprendam o que ela se propôs a ensinar. Ao mesmo tempo, ela se percebe incompetente para alcançar os objetivos propostos. A pergunta que ela se faz, mostra seu sentimento de solidão, diante do desafio a ser superado, o que nos mostra a necessidade de intervenção da SMED/BH para dar o suporte necessário

---

<sup>32</sup> Os fóruns semanais são encontros na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte com a presença das equipes regionais do Programa de Monitoramento do Ensino e da Aprendizagem no Ensino Fundamental. Os objetivos desse fórum são: a organização e o planejamento do trabalho para o acompanhamento de todas as escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte; a formação do próprio grupo; a socialização dos desafios e resultados de cada escola.

aos docentes novatos para encontrar a resposta adequada a cada realidade na qual ela se apresenta.

A indisciplina e o desinteresse dos estudantes podem estar relacionados a vários fatores, sendo um deles, a proposta pedagógica que a escola apresenta. Minha atuação profissional me permite dizer que, parte das escolas da RME/BH, não possui o Projeto Político-Pedagógico. Se por um lado os professores reclamam do desinteresse e da indisciplina, da falta de compromisso e da violência na escola, por outro lado, observa-se que, de maneira geral, os planejamentos pedagógicos são incompatíveis com as especificidades das comunidades. Nota-se a ausência de um Projeto Político-Pedagógico elaborado coletivamente e de uma proposta curricular que favoreça a elaboração de um planejamento pedagógico mais compatível e exequível, o que, por sua vez, acaba gerando uma postura considerada inadequada pelos docentes.

A meu ver, um dos desafios da escola pública atual é organizar-se de modo a promover a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando-se suas especificidades e diferentes ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, os profissionais da educação são desafiados a todo o momento a inovar, a diversificar, a estabelecer um relacionamento respeitoso com os estudantes e a desenvolver atividades diferenciadas, buscando despertar neles o interesse pelos estudos e criar oportunidades iguais de aprendizagem. Como veremos no capítulo dois, não é isso que ocorre. Para algumas professoras em estágio probatório, além de indisciplinados, desinteressados e agressivos, os estudantes desconhecem a rotina escolar.

Oferecer uma escolarização inclusiva, equitativa e de qualidade requer um planejamento pedagógico coerente com as necessidades de aprendizagem e formação desse público. Portanto, é fundamental que a escola tenha um projeto político-pedagógico bem estruturado e um currículo claro e objetivo. Sua ausência pode levar a práticas pedagógicas inadequadas que contribuem para o surgimento de relações conflituosas entre docentes e discentes, baixo desempenho dos estudantes, indisciplina, desinteresse e insatisfação.

É importante informar que a RME/BH oferece aos professores as *Proposições Curriculares* do Ensino Fundamental como documento orientador para a elaboração dos currículos escolares. Apesar disso, grande parte dos docentes novatos e veteranos, ainda não se apropriou do documento.

Uma colega de Ribeirão das Neves me viu com as Proposições Curriculares e disse: “Nossa! Essas são as famosas Proposições Curriculares do concurso?” Porque quem está fora, não entende! [...] Como eu trabalho no Estado e a gente trabalha com a coleção CEALE e as Proposições têm a ver com o CEALE, eu me identifiquei, mas é muito diferente! (professora Cléo, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

Note que apesar da professora Cléo ter ingressado na RME/BH há 2 meses, sua experiência no magistério há 18 anos permitiu que ela observasse a diferença na cultura organizacional das diferentes redes de ensino, o que demonstra a necessidade de promover ações voltadas para a inserção de todos os professores recém-ingressos nas escolas públicas municipais.

A ausência do Projeto Político-Pedagógico é o caso das duas escolas nas quais as professoras entrevistadas se encontram lotadas. Não há uma proposta pedagógica claramente definida e, quando ela existe, não é apresentada para os professores novatos antes que eles iniciem suas atividades educativas. Veja o depoimento da professora Edilaine.

Mas, a questão pedagógica, como eu falei, às vezes, a gente que é novata não é informada. Você tem que pegar no dia-a-dia. Igual esse negócio do projeto *Caia na real*<sup>33</sup>, você não sabe de que se trata. Parece que você não é novata. Parece que você já está ali, há muito tempo, junto com os colegas. Então, realmente, isso não tem (professora Edilaine, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

Apesar do projeto mencionado pela professora envolver todos os docentes, a professora novata não obteve informação a respeito. Seu depoimento mostra a falta de acolhimento aos professores novatos do ponto de vista pedagógico.

Os professores, tanto os veteranos, quanto os novatos, relatam a falta de tempo para o planejamento coletivo, para as reuniões pedagógicas e para reflexão da prática em sala de aula. Tal situação, reafirmada pelos coordenadores pedagógicos e pela equipe do Programa de Monitoramento, é, muitas vezes, justificada pelo absenteísmo docente, que acaba comprometendo o horário destinado às atividades extraclasse. Sobre esse ponto, a professora Raquel faz a seguinte consideração:

---

<sup>33</sup> O projeto *Caia na real* é desenvolvido na escola e prevê a participação de todos os professores.

Outra coisa que eu gostaria de deixar registrado com relação ao tempo de planejamento – que é extremamente importante para os professores e que tem sido totalmente desvalorizado pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – é que nós não o temos garantido. Inclusive eu que cheguei novata, sem nenhuma experiência como professora. Da carga horária, nós temos reservados trinta e três por cento da carga horária semanal para planejamento e correção de atividades. Porém, sempre nesses horários, ao invés de planejar, descansar, tomar uma água, sentar, respirar, eu tive, muitas vezes, que substituir professores que não estavam presentes, professores de licença ou até mesmo a ausência de professores para aquela disciplina na Rede (professora Raquel, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

A professora Raquel expressa sua insatisfação pelo falta do horário que deveria ser reservado para os professores realizarem suas atividades de estudo e planejamento, sem contato com os estudantes. O depoimento da professora reforça que o fato ocorre, em parte, devido à substituição daqueles professores ausentes, para garantir a carga horária dos estudantes. De fato, essa é uma situação comum na RME/BH, no entanto, ela ocorre, por vezes, mesmo quando todos os docentes estão presentes na escola em decorrência da falta da organização escolar voltada para esse fim.

É importante esclarecer que, nos últimos anos, a SMED/BH paga mensalmente o valor adicional de R\$ 100,00 aos professores que participarem da reunião pedagógica (desde que não tenham tido nenhuma falta ou licença médica no mês anterior à reunião). Esse encontro é realizado na escola e tem três horas de duração. No entanto, ele não atende às necessidades e aos anseios dos professores. Em primeiro lugar, devido ao número de horas e à frequência com que ele acontece. Avalia-se que o tempo é considerado insuficiente para discussão coletiva dos vários aspectos que envolvem o cotidiano escolar. Em segundo lugar, porque não possibilita a participação de todos, uma vez que está atrelado à frequência dos professores. Em terceiro lugar, porque ele acontece fora do horário regular de trabalho dos professores. “Tem um tal de cem reais pra gente vir na reunião pedagógica, mas não é no nosso horário de turno, é um horário extraturno. Então, fica difícil a participação de quem trabalha em outros turnos” (professora Marina, entrevista cedida em 10 de maio de 2012).

O elevado número de ausências, por adoecimento, readaptação funcional, faltas, pedidos de exoneração, férias-prêmio tem sido uma preocupação constante para os diretores escolares, famílias, estudantes e gestores, uma vez que nem

sempre é possível substituí-los nesse período. Entendo que esse não é um problema só da RME/BH, mas que nos faz pensar nos motivos de tantas ausências, na maioria das vezes, justificadas por atestados médicos e licenças diversas.

Buscando compreender essa questão, a gestora municipal Helena Pereira (entrevista cedida no dia 1º de novembro de 2011) observa que o índice de absenteísmo dos educadores da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte é maior do que a média nacional e mundial, portanto bastante significativo. Como se observa nesse trecho de sua entrevista, ela sugere que o motivo de tantas faltas pode relacionar-se à crise de identidade que os docentes vivem nos dias atuais.

[...] o professor vive muito em crise de identidade do seu ofício hoje. Qual é a identidade do professor hoje? Por isso a gente vê tanto adoecimento, o absenteísmo, a readaptação funcional, o índice de desempenho dos estudantes, as avaliações sistêmicas que têm mostrado os baixos desempenhos [...] (gestora municipal Helena Pereira, entrevista cedida em 1º de novembro de 2011).

Note que a entrevistada relaciona a crise de identidade do professor ao seu adoecimento e a constantes ausências no trabalho. Como veremos no capítulo dois, a identidade do professor, para ser construída, depende das condições de trabalho que lhe é oferecida e das representações construídas a respeito da profissão docente. Nesse sentido, considera-se que favorecer a formação identitária do professor pode contribuir, inclusive, para redução do absenteísmo na RME/BH.

Percebo que há um desconhecimento da política educacional do município e muita resistência aos encaminhamentos vindos da SMED/BH para sua implementação. O depoimento da professora em relação ao seu conhecimento sobre a política educacional da RME/BH reflete essa percepção: “acho que mudou, deixou de ser plural. Acho que algumas coisas estão mudando, o aluno pode ser retido! Mas, isso aí pra mim não é claro” (professora Marina, entrevista cedida em 10 de maio de 2012).

Talvez essa resistência não seja apenas pela falta de conhecimento ou por questões políticas, mas pelo fato de alguns professores não se identificarem com seus princípios. Conforme apresentado, a política educacional do município está pautada na inclusão e formação humana. Formação humana na concepção de que os saberes teóricos devem estar aliados à experiência e à própria subjetividade.

Os estudantes, sujeitos de direitos, são o centro da ação pedagógica. Todos eles, com suas identidades, interesses, necessidades de aprendizagem, socialização e vivências, têm o direito a uma educação de qualidade. Para que ela de fato aconteça, não basta que o professor tenha conhecimento sobre a realidade social e educativa dos educandos, mas que tenha competência<sup>34</sup> e comprometimento com a construção de uma sociedade inclusiva e plural.

Porque começa pela comunidade, por essa clientela que só quer colocar o filho na escola e achar que a gente é babá. [...] porque aqui a gente tem que fazer papel de educador, de psicólogo, de mãe, de pai, de padrasto, de médico. Eu ganho um salário para ser professora! (professora Marina, entrevista cedida em 10 de maio de 2012).

O depoimento da professora Marina revela sua dificuldade de aceitar o público com o qual ela irá desenvolver o seu trabalho. Ele nos remete ao papel do professor nos dias atuais. O que é ser professor em um contexto marcado pela presença de estudantes de famílias que, em grande parte, não tiveram acesso à escolarização? O que é ser professor para um público que nem sempre chega dominando a *gramática escolar*?

Não podemos desconsiderar que os fatores culturais, familiares e socioeconômicos interferem na aprendizagem, entretanto avalio que cabe à escola organizar-se de maneira a atender o seu estudante real. Essa organização dependerá diretamente dos profissionais que nela atuam. Há um consenso no meio educacional reiterado no relatório de pesquisa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006) de que não há nenhum projeto, programa ou política bem sucedida sem o verdadeiro envolvimento da equipe gestora e dos professores.

---

<sup>34</sup> Uso aqui o termo competência tal qual empregado pelo pedagogo suíço Philippe Perrenoud (2001). Para ele, a competência é a capacidade de o sujeito resolver situações-problema, mobilizando, de maneira integrada, conhecimentos de diversas áreas sem se restringir a nenhuma disciplina propriamente dita. Em outros termos, competência se refere a um saber-fazer, construído na articulação entre conhecimentos escolares e experiências vividas. Perrenoud questiona os cursos de licenciaturas, cujos currículos estão estruturados por disciplinas que não dialogam com situações reais da educação contemporânea. Para ele, um educador é competente para ensinar quando desenvolve um saber-fazer que lhe permite decidir na emergência e agir na incerteza. No contexto escolar e na sala de aula, surgem problemas que não podem ser resolvidos consultando um manual de pedagogia ou um compêndio teórico qualquer. No entanto, sua solução depende de conhecimento que a pedagogia e outras áreas de conhecimento elaboraram. Um educador competente consegue articular esse conhecimento com suas experiências e sua visão de mundo para resolver situações do cotidiano escolar.

A despeito de muitos profissionais da educação considerar que a escola está, cada vez mais, assumindo funções consideradas alheias à sua função de escolarização, há de se considerar que ela é o equipamento público mais acessível. Sabemos que a democratização do ensino e a obrigatoriedade da oferta, tornou a escola de todos, inclusive para as crianças e adolescentes considerados, muitas vezes, por alguns profissionais, como forasteiros. A escola tornou-se o lugar da diversidade cultural e social. Caso essa diversidade seja desconsiderada, a relação entre o professor e o aluno será discriminatória e preconceituosa. No capítulo dois discutiremos essa questão.

O que se percebe, muitas vezes, é a resistência ou mesmo falta de competência e habilidades desses profissionais para lidar com as crianças e adolescentes atendidos nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, com realidades muitas vezes tão contrastantes com as suas realidades e experiências de cultura, valores e vida, tal como afirma Helena Pereira, durante entrevista realizada para compor esse cenário:

Ninguém quer dar aula na periferia, enfrentar a terra, as condições geográficas, enfrentar a distância e os estudantes que não estão nos padrões que a pedagogia normalmente coloca. Essa é uma realidade que, muitas vezes, não está ligada à expectativa do professor quando faz o concurso. Parece-me que a ideia do senso comum do candidato a professor é de que ele vai trabalhar perto da sua casa, em escolas que têm uma série de coisas, uma série de infraestrutura, e que, além disso, vai lidar com estudantes padrão (gestora municipal Helena Pereira, entrevista cedida em 1º de novembro de 2011).

Além da dificuldade de lotação, o depoimento de Helena Pereira traz outro elemento que é a dificuldade de fixação dos professores em escolas localizadas em regiões geográficas de extrema pobreza e vulnerabilidade social. A expectativa do professor ao entrar em exercício é frustrada diante do estudante real que o docente encontra nas escolas municipais, demonstrando que o início da carreira requer atenção especial da SMED/BH.

### 1.7.3 Transferência de Professores entre Escolas da Rede Municipal da Educação de Belo Horizonte: a busca pela escola ideal

Como veremos a seguir, através dos pedidos de transferência, é possível perceber que, parte dos professores ingressa na Rede Municipal da Educação de Belo Horizonte (RME/BH) com o ideal de estudantes e de uma escola que não corresponde à realidade. Como veremos a seguir, a localização da escola e o público atendido são fatores que dificultam a adaptação e a permanência dos professores durante o estágio probatório nas escolas públicas municipais.

De acordo com o Estatuto do Servidor, a transferência é a “mudança de lotação do servidor, de ofício<sup>35</sup> ou a pedido, observados o interesse do serviço e a existência de vaga” (BELO HORIZONTE, 1996b, art. 56), sendo vedada a participação nesse processo, a pedido, a aqueles que estiveram no período de estágio probatório, ou seja, a aqueles que ainda não adquiriram a estabilidade no cargo.

Segundo a Instrução de Serviço SMAD/SMED/BH nº 022/97, esse processo tem como objetivo “[...] possibilitar ao servidor situação adequada sob o aspecto [...], bem como reordenar a situação de professores com jornada distribuída em mais de uma escola ou servidores com cargos em duas unidades”. Nesse sentido, chama atenção o fato de os professores que não são estáveis não poderem solicitar transferência para outras escolas, caso não estejam adaptados ao local de trabalho, contrariando, assim, o objetivo primeiro da transferência dos servidores que é a *situação adequada*.

Para tratar do processo de transferência, entrevistei Jaqueline de Oliveira Andrade<sup>36</sup>, servidora responsável pelo processamento de transferências de servidores na Gerência de Planejamento Escolar (GEPES). A intenção inicial foi compreender como ocorre o processo de transferências a pedido, entre as escolas da rede pública municipal, e seus principais motivos e desdobramentos, principalmente, nos casos dos professores novatos, que estão impedidos de requerê-la enquanto não adquirirem a estabilidade.

---

<sup>35</sup> Transferência de ofício se dará em razão de Acompanhamento Sócio-Funcional ou por interesse público.

<sup>36</sup> Jaqueline de Oliveira Andrade é formada em Letras e atuou como professora de Francês (disciplina extinta) na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte de 1992 até 1998. Após o período de dois anos em licença do cargo, retornou para à Prefeitura de Belo Horizonte, passando a trabalhar, desde então, na Gerência de Planejamento Escolar (GEPES).

De acordo com Jaqueline Andrade (entrevista cedida em 23 de março de 2012), há caso de o professor ser lotado e, no dia seguinte, retornar à GEPES para pedir transferência. Nesse caso, ele não pode ser atendido, uma vez que já tomou posse no cargo, entrando imediatamente em período de estágio probatório. Tal como no processo de lotação, a distância geográfica aparece, frequentemente, como principal motivo de solicitação do pedido de transferência. Vejamos o que Magda de Araújo diz sobre o assunto.

O motivo maior [dos pedidos de transferência] é distância. Aquela escola não atende ou, por exemplo, aquela escola está distante de tudo o que ele gostaria, do trabalho dele em outra rede, do trabalho em nossa rede. Então, normalmente são os últimos da lotação daquele período. Nós lotamos quatrocentos servidores agora e o último ficou mais distante! Eles lotam naquele cargo e tentam a transferência, entendeu? E a Secretaria permite a transferência a pedido o ano todo. Quem está em estágio probatório não pode pedir. Ele aguarda esse tempo e, na hora que ele adquire estabilidade, ele quer sair. Ele não fica fixo ali (gestora municipal Magda de Araújo, entrevista cedida em 23 de março de 2012).

A entrevistada sustenta que, em virtude da impossibilidade de transferência no período do estágio probatório, o educador fica na espreita, aguardando o momento de se transferir para outra escola. Pode-se deduzir desse trecho que, do ponto de vista identitário, o professor não finca raízes na comunidade onde atua. Veja o que Jaqueline Andrade diz a esse respeito.

Os motivos podem ser a distância (não consigo chegar, não tem a menor condição) ou cheguei lá, mas não dou conta da escola, porque os estudantes são difíceis demais, não estou dando conta. Só que a gente não tem como voltar atrás porque, depois que ele é lotado, a gente não pode transferir mais (gestora municipal Jaqueline Andrade, entrevista cedida em 23 de março de 2012).

Como destacamos anteriormente, a distância, como principal motivo de pedidos de transferência, remete-nos à questão da lotação inicial. Tal situação aponta a necessidade de revisão do formato do concurso ou mesmo dos critérios de transferência entre escolas no período do estágio probatório. Note, entretanto, que a questão da indisciplina e do perfil do público que é atendido na escola aparece como razões de se pedir transferência de uma escola para outra.

Cabe destacar que o inverso também pode ser constatado, como identificado no relato da gestora municipal Jaqueline Andrade:

Mas isso é muito relativo, porque, às vezes, aquele que chega à escola e já acha distante, nem sabe como é o pedagógico. Depois pede para ficar, para levar outro BM [cargo] para perto daquela escola. Isso acontece também (gestora municipal Jaqueline Andrade, entrevista cedida em 23 de março de 2012).

A situação descrita nos leva a pensar que a escola que apresenta uma proposta pedagógica bem definida atrai os professores. Portanto, considera-se que nem sempre o fator distância, isoladamente, será determinante para a fixação e satisfação dos docentes. Diante dessa constatação, buscou-se identificar outros motivos e nomes das escolas que concentrariam o maior número de pedidos de transferência, em especial dos recém-nomeados.

Eu não sei te dizer quais as escolas exatamente. As escolas que estão dentro das vilas, dentro mesmo dos aglomerados, favelas, essas coisas. As pessoas têm mais dificuldades de aceitarem ir para lá ou de ficarem lá. E muitas vezes, há o receio, o preconceito, porque às vezes ela nem conhece a escola, não sabe como ela é. Ela fica dentro da vila, mas a escola tem um convívio bom com a comunidade e não tem tantos problemas assim. E às vezes tem escolas que não estão dentro destes aglomerados, não estão dentro das favelas e das vilas e têm mais problemas do que essas outras (gestora municipal Jaqueline Andrade, entrevista cedida em 23 de março de 2012).

Constata-se, mais uma vez, que a distância não é o único fator que dificulta a adaptação e permanência dos professores recém-nomeados. O trecho da entrevista citado acima revela que há outros motivos para o desejo de sair de uma escola que se está há pouco tempo. Nota-se que ela se refere ao preconceito em relação às pessoas que pertencem àquela comunidade, em especial, às possíveis crianças e aos possíveis adolescentes que compõem o quadro dos discentes daquela escola. De acordo com Jacqueline Andrade, haveria outras intenções por trás da alegação da distância:

É a questão do ambiente escolar ou do público atendido. Porque não está satisfeito com o público, com o trabalho, que não está dando conta, que não tem respeito, que os estudantes não respeitam, de que, infelizmente, não é culpa da direção. Há uma dificuldade muito

grande, acho que, hoje em dia, de lidar mesmo com as condições gerais da sociedade (gestora municipal Jaqueline Andrade, entrevista cedida em 23 de março de 2012).

Conforme descrito anteriormente, durante a pesquisa de campo, observei duas escolas distintas, localizadas em uma região de grande vulnerabilidade social. Uma possui um ambiente escolar marcado pelo acolhimento, pela integração do professor no quadro profissional da escola; a outra é caracterizada pela dispersão entre os educadores e por um ambiente pouco acolhedor. Note que Jaqueline Andrade destaca esses dois aspectos no trecho exposto. Quando diz que o ambiente escolar interfere no nível de satisfação do servidor, ela coloca em relevo outra variável que condiciona a fixação do professor em um determinado estabelecimento educacional.

A direção da escola é apresentada não como uma gerente administrativa de recursos financeiros, mas como uma mediadora de conflito e fomento de projetos pedagógicos.

[...] porque às vezes ele [o professor] tem um problema com o estudante e a direção não dá conta de mediar essa situação. Às vezes, ele coloca pra gente que a direção não dá suporte, mas é ele que não está dando conta mesmo. Ele vai colocar a posição dele aqui. É por isso que muitas vezes a gente passa para o acompanhamento (sociofuncional), quando é questão interna o problema, para ele ter um acompanhamento lá dentro. Se não, a acompanhante vai até a escola, vê o que está acontecendo lá, qual o problema, entendeu? Para ver de onde vem. Porque não adianta você ficar ouvindo só o que o professor diz. Tem que ouvir a parte de lá. Na GERED, tem o acompanhante da escola que pode ir e dependendo da situação aqui, é o acompanhamento funcional que vai tentar mediar o conflito (gestora municipal Jaqueline Andrade, entrevista cedida em 23 de março de 2012).

Essas considerações de Jaqueline nos conduzem, mais uma vez, à conclusão de que as dificuldades de adaptação do professor recém-nomeado não estão diretamente relacionadas apenas à distância, mas a outros fatores como o clima escolar e o público atendido. Em algumas situações, as relações com o diretor da escola podem influenciar a forma como o docente vê a escola, pois, segundo ela, ao se deparar com os estudantes e com suas limitações para relacionar-se com eles, como, por exemplo, a indisciplina, o docente espera que o diretor o auxilie, criando,

assim, expectativas quanto ao papel desse sujeito, que possui suas limitações. Essa expectativa acaba gerando frustrações ou problemas interpessoais.

Outro fator que chama a atenção para o caso diz respeito às escolas que apresentam uma grande rotatividade de docentes. Sobre essas escolas Magda de Araújo destaca uma estratégia recente da Prefeitura de Belo Horizonte:

Para fixar o professor em certos lugares, foi instituído o abono fixação<sup>37</sup>, porque as escolas distantes não conseguem fixar em seu quadro professores. Tão logo ele adquire estabilidade, ele requer sua transferência (gestora municipal Magda de Araújo, entrevista cedida em 23 de março de 2012).

As escolas que possuem o abono fixação geralmente estão localizadas em áreas de vulnerabilidade social. Destaca-se a criação do Abono de Estímulo à Fixação Profissional no valor de R\$ 800,00, por semestre, com vistas a minimizar as dificuldades de lotação e a rotatividade de professores nessas escolas. O valor é pago para todos os professores lotados nessas instituições, de acordo com os critérios estabelecidos na referida lei.

As palavras de Jaqueline Andrade transcritas abaixo chamam a atenção para alguns casos em que se abre a possibilidade de transferências no período do estágio probatório para aquelas escolas onde os docentes recebem o abono fixação.

A escola que tem abono fixação é aquela que geralmente tem mais dificuldade de lotação, é a mais distante, em áreas de risco e vulnerabilidade social. A gente manda para essas. Aí, vamos supor, se o problema dela for realmente a distância, a gente fala para ela assim: essa aqui não é distante para você. Lógico! Mas, talvez essa escola seja, a princípio, mais difícil. Não é uma escola mais distante, mas tem mais dificuldade para lotação. Mas para ela não é, ela mora lá perto, então, se o problema dela for realmente a distância, ela vai aceitar aquela escola (gestora municipal Jaqueline Andrade, entrevista cedida em 23 de março de 2012).

As considerações de Jaqueline Andrade e Magda de Araújo reafirmam a hipótese levantada de que o concurso público, por si só, não garante a entrada de

---

<sup>37</sup> O Abono de Estímulo à Fixação Profissional deverá “ser pago uma vez ao final de cada semestre aos servidores e empregados públicos ocupantes dos cargos e empregos públicos de Educador Infantil, Pedagogo, Técnico Superior de Educação nas funções de Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional e Professor Municipal, integrantes da Área de Atividades de Educação, em efetivo exercício das atribuições dos seus cargos e empregos públicos nas Escolas Municipais e Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs - que, por conta de suas singularidades, estejam incluídas no rol constante do regulamento desta Lei [...]” (BELO HORIZONTE, 2010a, art. 3º).

professores que se identificam com sua profissão. Os relatos nos instigam a compreender quais são os motivos que levam os professores a fazer o concurso na RME/BH e quais são suas expectativas em relação aos estudantes e ao exercício da profissão docente. Cabe-nos indagar, no caso das escolas que recebem o abono fixação, sobre o que as difere das demais. Serão as condições de trabalho, o clima escolar, os estudantes, a equipe de profissionais, a falta de uma proposta pedagógica clara e objetiva?

Em suma, os fatos relatados até o momento mostram que parte dos professores recém-nomeados, por razões diversas, apresentam dificuldades de lotação e permanência na escola. Por outro lado, fica a impressão da negação dos desafios da profissão frente à realidade da RME/BH que se materializa no desejo de sair daquele local até encontrar a escola idealizada pelo docente. Cabe sublinhar que alguns, quando veem negada a possibilidade de mudança de lotação, ficam nas unidades de ensino inconformados, indispostos e insatisfeitos com o trabalho. Essa situação pode influenciar o trabalho do professor e, algumas vezes, o leva a pedido de exoneração do cargo.

#### 1.7.4 Exoneração durante o Estágio Probatório

Com o objetivo de identificar, através de relatos de casos, os principais motivos e circunstâncias que conduzem os professores que estão no período do estágio probatório a desistirem de atuar nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), realizei entrevista com Patrícia Resende<sup>38</sup>, gerente da Gerência de Acompanhamento Funcional (GEAFU)<sup>39</sup>. A intenção foi, a partir da análise dos dados, encontrar elementos que me auxiliassem na elaboração da proposta de intervenção apresentada ao final deste trabalho.

Patrícia Resende (entrevista cedida em 12 de abril de 2012) nos relata, em linhas gerais, o trabalho desenvolvido pela GEAFU, que é de acompanhamento da vida funcional do servidor desde o momento que ele toma posse do cargo para o

---

<sup>38</sup> Patrícia Resende é psicóloga e ingressou na Prefeitura de Belo Horizonte em julho de 1994 no cargo de Analista de Políticas Públicas.

<sup>39</sup> “A Gerência de Acompanhamento Funcional, além das atividades relativas ao controle da movimentação de pessoal (posses, transferências, retornos de licença, disponibilidade e desligamentos), desenvolve uma série de trabalhos técnicos com vistas a promover um adequado aproveitamento dos recursos humanos da Prefeitura de Belo Horizonte e melhoria da qualidade de vida dos servidores” (BELO HORIZONTE, 2011b).

qual foi nomeado. Após esse primeiro contato, essa gerência passa a acompanhar toda a movimentação do servidor relacionada a retorno de licença, retorno de disposição ou de transferência de um órgão para outro. Além desse acompanhamento, a GEAFU é responsável pelas informações a respeito de toda sua vida funcional. Outra atribuição dessa gerência é o acompanhamento sociofuncional daquele empregado público municipal que demanda atendimento devido a algum problema pelo qual ele esteja passando. Segundo a gerente, esses problemas podem estar relacionados a adoecimento, local de trabalho e relacionamento. Às vezes, a própria gerência à qual o servidor está vinculado pode fazer seu encaminhamento para uma avaliação funcional devido a dificuldades de adaptação às atividades ou ao local de trabalho. Além do acompanhamento funcional, essa gerência atende aos servidores com pedidos de exoneração, realizando entrevista de desligamento<sup>40</sup>. A intenção dessa entrevista, portanto, é mapear o servidor que está pedindo exoneração, procurando, inclusive, saber qual é o motivo pelo qual ele está se desligando do serviço público durante o estágio probatório.

De acordo com Patrícia Resende, há professores que protocolam o pedido de exoneração um mês depois de ter assumido o cargo. Sobre os motivos que levam o servidor a tomar essa decisão, ela faz a seguinte consideração:

Os motivos são vários, a gente não tem um dado estatístico, mas, normalmente, são porque não conseguem ter uma lotação desejada, uma vez que a escolha da vaga é por ordem de classificação. Então, ele fez concurso pensando em trabalhar em determinado local e aí aquela vaga não é possível. Ou, às vezes, dificuldades pessoais, como mudança de cidade. Às vezes, ele solicita uma transferência, mas não consegue. E aí ele opta por pedir exoneração, porque fica inviável para ele (gestora municipal Patrícia Resende, entrevista cedida em 14 de abril de 2012).

Tal como as gestoras Jaqueline Andrade e Magda de Araújo, Patrícia Resende relaciona o pedido de desligamento de professores recém-nomeados às limitações dos processos de lotação e transferências. No entanto, os dados obtidos,

---

<sup>40</sup> A entrevista de desligamento trata do preenchimento de um formulário no qual o servidor informa o motivo de ingresso na Prefeitura de Belo Horizonte; faz uma avaliação do ambiente de trabalho, do relacionamento interpessoal e institucional; apresenta o motivo de seu pedido de exoneração do cargo e faz comentários sobre sua satisfação em relação ao seu exercício profissional durante sua permanência no serviço. Além do preenchimento deste formulário, ele passa por uma entrevista com técnicos da Gerência de Acompanhamento Funcional.

através dos questionários das entrevistas de desligamento realizadas em 2009, 2010 e 2011 pelos professores que se encontravam no período do estágio probatório, mostram que a distância entre a residência e o trabalho e a incompatibilidade de horários não são os motivos mais recorrentes. No próximo capítulo, quando abordarei as condições do trabalho docente, apresento o caso da professora Edilaine, que trabalha na Escola B. Como trabalha em municípios diferentes (Belo Horizonte e Vespasiano), a professora não tem tempo para almoçar. Para chegar à escola que trabalha no turno da tarde, depende de carona. Ainda assim, ela não pensa em se exonerar em razão de seu interesse de aposentar-se na RME/BH.

De acordo com o quadro a seguir, dentre aqueles professores em estágio probatório que explicitaram o principal motivo para solicitação de desligamento da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), a aprovação em outros concursos públicos aparece com maior frequência. Esse dado poderia nos induzir a pensar que os professores mais “capacitados” não permanecem na docência, reforçando discursos e imagens que dizem que o magistério é um local de pessoas medíocres que não conseguiram melhor ocupação no mercado de trabalho. Poderia se supor que se os professores que tivessem maiores conhecimentos prestariam concursos públicos que oferecessem melhores condições de trabalho e salários, no entanto essa afirmativa é problemática. Em primeiro lugar, a aprovação do professor em outro concurso não lhe confere necessariamente maior capacitação em relação aos professores que permanecem na docência. Em alguns casos, pode significar exatamente o contrário. Por não possuir os *saberes da prática* (TARDIF, 2002), passa a investir em outras áreas. Sobre o professor que permanece, pode-se dizer, pelo menos em alguns casos, que possui uma identificação com a docência, não desejando migrar de profissão. Em segundo lugar, a aprovação em outro concurso público não significa necessariamente melhor remuneração que aquela oferecida pela RME/BH. Há situações em que o salário do magistério é mais atrativo que o de outras áreas. Durante a pesquisa de campo, entrei em contato com uma professora que abriu mão do cargo de técnico-administrativo na PBH para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental por razões salariais. Em terceiro lugar, há professoras que fizeram o caminho inverso: saíram de outras áreas profissionais de prestígio social para atuar na educação. Esse é o caso de Elisa, uma jornalista, que

trabalhou durante quinze anos em um jornal de grande circulação no estado de Minas Gerais.

**QUADRO 5: RME/BH - Principal motivo para exoneração no estágio probatório**

MOTIVO	2009		2010		2011	
	nº	%	nº	%	nº	%
01. Aprovação em concurso público	12	18,0	10	21,0	17	27,0
02. Emprego iniciativa privada	03	4,5	03	6,0	06	9,5
03. Excesso de atividades	04	6,0	03	6,0	01	1,6
04. Inaptidão às atividades	03	4,5	00	---	00	---
05. Incompatibilidade de horários	12	18,0	05	10,0	05	7,9
06. Progressão profissional insatisfatória	00	---	00	---	00	---
07. Distância entre o trabalho e a residência	05	8,0	01	2,0	02	3,2
08. Licença indeferida	02	3,0	00	---	00	---
09. Transferência indeferida	01	1,5	00	---	00	---
10. Salário insatisfatório	00	---	02	4,0	02	3,2
11. Estudos	05	7,5	04	8,0	03	4,8
12. Outros	19	29,0	21	43,0	27	42,8
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>		<b>49</b>		<b>63</b>	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da GEAFU/SMARH/PBH (2012).

Cabe destacar a fragilidade do questionário. Observa-se que 42% dos professores que se exoneraram do serviço público em estágio probatório não encontraram um item que representassem seus reais motivos de desligamento, o que pode justificar, em parte, o percentual de docentes que marcaram a opção *outros*. Além disso, esse instrumento não reserva nenhum espaço para o servidor descrever a principal razão de se desvincular da RME/BH. Por isso, não será possível, tendo como base esse documento, uma análise mais detalhada da situação.

A despeito disso, pude constatar, por meio de entrevista, que o adoecimento do servidor é algo bastante presente, como evidenciado pela gestora municipal Patrícia Resende:

O problema no exercício da atividade é muito pouco. É mais por causa de adoecimento mesmo. A gente pede para pegar uma licença até resolver a situação dele. A gente já teve casos em que a pessoa chega com depressão, muito fragilizada e a gente orienta a buscar uma licença médica ao invés de pedir exoneração porque muitas vezes a pessoa não está em condições de tomar essa decisão, porque é uma decisão delicada (gestora municipal Patrícia Resende, entrevista cedida em 14 de abril de 2012).

Apesar do depoimento de Patrícia Resende reafirmar que são poucos os pedidos de exoneração decorrentes de dificuldades com o exercício profissional, suas considerações destacam o adoecimento de professores no início da carreira. Esse é um ponto que não pode ser desconsiderado e que merece um estudo mais aprofundado, no entanto, tal empreendimento não será aqui realizado, pois não é o eixo investigativo deste trabalho.

O fato é que, tal como citado anteriormente, o índice de absenteísmo na educação é alto. As ausências dos professores no trabalho interferem diretamente na organização escolar, uma vez que não permite a escola contar com o número necessário de profissionais para o seu funcionamento adequado. Essa situação tornou-se motivo de queixas de grande parte dos docentes, em virtude das substituições aos colegas ausentes que têm que ser feitas. Pelos anos de experiência profissional na RME/BH, percebo que parte desses adoecimentos está relacionada ao exercício da profissão.

Durante as entrevistas, deparei-me com vários depoimentos nos quais as professoras expressaram sua intenção de se desligar da RME/BH em virtude dos desafios relacionados ao exercício profissional, sobretudo no que diz respeito a sua interação com os estudantes. No entanto, com base no relato de Patrícia Resende, percebe-se que parte dos pedidos não chega a se concretizar, o que pode indicar a presença de profissionais insatisfeitos, mas que permanecem no cargo por circunstâncias diversas. Tal situação reafirma a necessidade de acompanhamento e formação dos professores nos anos iniciais da docência na RME/BH para que eles possam não só permanecer, mas desenvolver-se profissionalmente.

Outro ponto a salientar diz respeito ao percentual anual de professores que solicitam exoneração do cargo durante o estágio probatório em relação ao número de professores que são admitidos anualmente na RME/BH.

**QUADRO 6: RME/BH - Relação professores exonerados/professores admitidos**

	<b>Admissão</b>	<b>Exoneração</b>	<b>%</b>
<b>2009</b>	364	66	18,2
<b>2010</b>	500	49	9,8
<b>2011</b>	443	63	14,3

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da GEAFU/SMARH/PBH e GINED/SMED/PBH (2012)

Independente da explicitação dos pedidos de exoneração de professores durante seu período de estágio probatório, observa-se percentual significativo de docentes que desistem do cargo nos primeiros anos de exercício da profissão, considerando-se a necessidade de preenchimento dos cargos pela administração e as implicações que a falta de professores traz para o sistema escolar.

Os pedidos de exoneração motivados pelas dificuldades e insatisfações percebidas nos professores em relação à RME/BH, principalmente em relação aos estudantes que estão presentes nas escolas públicas, nos remetem novamente às limitações do concurso público. Percebe-se que os conhecimentos didáticos, disciplinares e educacionais avaliados através de provas objetivas e redação, isoladamente, não garantem o ingresso de professores que atendam às expectativas da SMED/BH e às demandas da educação pública municipal.

Nesse sentido, Helena Pereira, argumenta sobre a necessidade de mudar a estrutura do concurso público:

Por isso, há necessidade hoje de se mudar toda a estrutura do concurso público, não só fazer ajustes na bibliografia, ou ajustes no tipo de prova, ou na quantidade de questões. Não é isso. É na dinâmica de seleção pública, para que as pessoas, ao passarem, ao serem nomeadas (lembrando que a nomeação tem vínculo com uma estabilidade por 30, 40, 50 anos e que 40 anos de trabalho muita gente tem) exerçam aquilo para o qual elas vieram fazer, que é ensinar, e permaneçam nas escolas. Da forma como o vínculo vem ocorrendo é uma perda para ambas as partes (gestora municipal Helena Pereira, entrevista cedida em 1º de novembro de 2011).

A despeito de sua formação acadêmica inicial, estudar a bibliografia sugerida, fazer a prova e ser aprovado, ao iniciar o exercício da docência na RME/BH o professor, em grande parte, se assusta com a realidade da educação pública e, por vezes, sente-se frustrado em virtude das expectativas criadas.

Nota-se, portanto, que a questão da inserção de professores é bastante complexa, não se limitando apenas a ajustes no tipo de provas e bibliografias do concurso público. Há outros aspectos que merecem ser considerados pela gestão municipal no alcance do objetivo de constituir um quadro docente com profissionais que atendam às necessidades básicas de aprendizagem do seu público. Nessa perspectiva, o estágio probatório, que é obrigatório e pré-requisito para estabilidade no cargo, é um período no qual a SMED/BH pode oferecer aos professores novatos informações, orientações e suporte necessários a sua adaptação e desenvolvimento profissional.

Por isso, recomenda-se que a gestão municipal, em especial a SMED/BH, volte seu olhar para o processo de inserção dos professores na RME/BH, inclusive porque seu quadro docente é renovado permanentemente. Se por um lado, ao ingressarem na RME/BH, os servidores buscam, entre outros, a estabilidade do serviço público, a progressão na carreira e a valorização profissional, por outro lado, a SMED/BH busca a composição de seu quadro docente com professores que tenham perfil de competências adequado para implementação de sua política educacional, contribuindo, dessa forma, para que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade, a despeito do local de sua residência e de suas condições socioeconômicas.

A rotatividade de professores na carreira pública municipal e a permanência de professores sem a formação adequada para uma prática pedagógica inclusiva causam prejuízos em vários aspectos, para as partes envolvidas – professores, estudantes e administração. Os professores se sentem incompetentes e solitários no processo de ensinar. Esses sentimentos, por vezes, levam a adoecimentos, a ausências no trabalho e a pedidos de exoneração. O absenteísmo, por sua vez, compromete toda a organização pedagógica da escola. Além disso, professores novatos, deixados sozinhos, tendem, em certa medida, ao baixo desempenho (Carnoy, 2009). O trabalho realizado pelo professor interfere diretamente na aprendizagem dos estudantes. Baixo desempenho de professores e estudantes prejudica o cumprimento de metas e resultados educacionais. A recomposição do quadro docente através da realização de novos concursos é um processo demorado que contribui para a falta de professores no interior das escolas.

Por isso, o acompanhamento e a formação dos professores durante o estágio probatório aliado à avaliação de desempenho funcional tendem a favorecer a fixação

de professores conscientes e preparados para os desafios da docência na RME/BH, contribuindo inclusive para a redução do absenteísmo. Sendo assim, durante o exercício inicial da profissão, recomenda-se que a SMED/BH promova ações de acompanhamento e de formação a esses profissionais, criando condições necessárias para que eles construam saberes, a partir da experiência diária no contexto da escola. É importante sublinhar que cada sistema de ensino possui cultura e organização próprias, bem como várias outras especificidades. Isso requer o entendimento dessa realidade para a criação de um programa que seja capaz de minimizar os problemas que a envolvem.

Para alcançar esse objetivo, compreende-se que é necessário analisar os depoimentos das professoras iniciantes, enfatizando seus saberes da prática, suas identidades, bem como suas condições de trabalho docente e representações profissionais. Além da análise proposta, no capítulo dois, apresento, em linhas gerais, algumas políticas de inserção profissional docente, implementadas em redes públicas de educação no Brasil e no exterior.

## 2 O EXERCÍCIO DOCENTE DURANTE O ESTÁGIO PROBATÓRIO: FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

*O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os estudantes (Maurice Tardif).*

*A diferença de imagem entre um e outro espaço geográfico é gritante. Do outro lado, temos o bairro Tupi, uma estrutura urbanizada, com prédios e casas pintadinhas. Tudo bonitinho. Do outro lado, o Novo Aarão Reis, com casas, com tijolos expostos, muitas vielas e ruas bastante estreitas. Mal tem passeio direito. A imagem que eu tive quando eu cheguei nessa escola foi essa. Lembro que olhei para paisagem do entorno da escola e, em pensamento, exclamei: “Nossa! Que buraco que eu vim me meter” (Marina, professora dos anos finais do Ensino Fundamental).*

*Eu dava aula para o menino subindo em cima do armário! Tinha dia que a gente tentava, propunha alguma coisa diferente. Aí os meninos, no início, até davam conta, mas depois, já virava aquela bagunça! Um começava a bater no outro. Não tinha essa coisa de rotina, de organização, de que tem que sentar, que a gente está no coletivo, que tem hora que a gente tem que sentar, tem que fazer atividade, tem hora que a gente levanta (Beatriz, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental).*

As epígrafes que abrem este capítulo dizem respeito ao saber fazer pedagógico, às representações do educador sobre seu local de trabalho e às condições do trabalho profissional docente.

O pesquisador Maurice Tardif (2002), ao delinear os contornos do professor ideal, destaca o peso do sólido conhecimento técnico-científico na formação docente, bem como enfatiza a relevância dos saberes práticos do professor, adquiridos tacitamente nas relações interpessoais com seus estudantes. Sem o entrelaçamento entre saberes científicos e os saberes da prática, o ato educativo fica comprometido.

A professora Marina lança luz sobre outro aspecto fundamental que envolve a prática docente: a relação entre o professor e o local onde realiza seu trabalho educativo. A forma como o território é representado pelo profissional interfere no trabalho docente. Na situação descrita na abertura do capítulo, a professora possui um olhar negativo sobre o bairro que leciona. A sensação de que a escola encontra-se em uma localidade abandonada surgiu quando tomou posse na Rede Municipal

de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). A professora descreve o choque que levou quando observou os contrastes sociais existentes entre os bairros Tupi e Novo Arão Reis. Enquanto o primeiro possuía uma paisagem típica de um bairro de classe média, o segundo se apresentava como um local horrível, marcado pelo mau gosto estético. As dimensões das ruas, a presença de passeios e os tamanhos das casas foram usados como indicadores comparativos entre o primeiro e o segundo. O bairro onde a professora iria lecionar foi classificado por ela como *buraco*, ou seja, espaço geográfico sem infraestrutura e condições de moradia adequadas. O depoimento da professora sugere que, em locais de degradação urbana, a prática pedagógica está comprometida.

Beatriz estranha, por sua vez, a ausência de rotinas, de organização e do trabalho coletivo na escola onde tomou posse como professora. Os estudantes não respeitam sua autoridade pedagógica e nem têm disciplina escolar. Além disso, teve a sensação de que não possui nenhum suporte técnico-pedagógico tanto da escola onde trabalha, quanto da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).

As conclusões da professora Beatriz são confirmadas por duas investigações realizadas recentemente. Refiro-me à pesquisa coordenada por Martin Carnoy (2009) e aos estudos de Marli André (2012). Embora possuam escopos distintos, ambos os trabalhos corroboram o que constatei em minha pesquisa de campo: não existe no Brasil uma política institucional que dê suporte aos professores iniciantes.

Nesse sentido, o principal objetivo deste capítulo é pensar como efetivamente se orienta o estágio probatório na RME/BH a partir da comparação com outros modelos de inserção de professores tanto nacionais, quanto internacionais e da análise do perfil de alguns profissionais da RME/BH.

É sobre essas questões que irei tratar neste capítulo. Além de abordar a perspectiva teórico-conceitual deste trabalho, procuro articular o material empírico coletado durante a pesquisa de campo com as categorias de análise: condição docente, identidade, representação e saberes docente. Como apresentado mais adiante, os usos de tais categorias no estudo sobre a inserção dos professores em estágio probatório demonstrou-se necessário na medida em que os depoimentos docentes quase sempre remetiam para esses conceitos. Na primeira seção, abordo inicialmente a questão da formação docente, tendo como base os estudos comparativos a respeito do desempenho escolar de três países distintos: Brasil,

Chile e Cuba. Em seguida, enfatizo as implicações das ausências de suporte de acompanhamento de professores iniciantes no Brasil. Na parte final do capítulo, descrevo e analiso, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas juntos aos professores, as condições do trabalho docente, a identidade, as representações e os saberes da prática de professores em estágio probatório na RME/BH.

Embora buscasse compreender o estágio probatório sob a perspectiva do professor, bem como as implicações decorrentes desse olhar com a realidade educacional de Belo Horizonte, tornou-se necessário examinar a questão da inserção do professor iniciante sobre outro viés: sua inserção na educação pública de modo geral. Em razão disso, reservei parte da investigação para comparar com outras realidades: o que tem sido pensado a respeito dessa fase decisiva para conformação de um perfil mais ajustado ao profissional que se requer para os enfrentamentos no campo educacional contemporâneo. Essa questão será abordada na seção a seguir.

## **2.1 Estudos Comparativos entre Brasil, Chile e Cuba: a formação de professores e o peso da supervisão e da tutoria no rendimento escolar**

Partindo da constatação empírica de que os alunos cubanos possuem um nível de proficiência em matemática superior aos alunos brasileiros e chilenos (em Cuba, 50% dos estudantes conseguem resolver problemas complexos de matemática; no Chile, o percentual cai para 15% e no Brasil, 10%), Martin Carnoy (2009) coordenou um estudo comparativo com objetivo de compreender o que acontece nas escolas desses países. Além de filmar o exercício da docência em sala de aula, os pesquisadores entrevistaram professores, diretores e gestores.

A pesquisa revela que a formação continuada dos professores é um ponto que faz a diferença na qualidade do ensino. O autor sustenta que muitas habilidades docentes são apreendidas na prática, enquanto os professores estão dando suas aulas. No entanto, “a maneira pela qual os professores são orientados e supervisionados durante essas primeiras experiências pode fazer uma grande diferença na sua capacidade de ensinar de maneira eficaz” (CARNOY, 2009, p. 137). Enquanto no Brasil não existe, do ponto de vista institucional, uma política para acolhimentos dos professores iniciantes, Cuba possui uma política de formação de professores que se apoia em um complexo estágio supervisionado, com um sistema

de tutoria em que os professores veteranos auxiliam os professores novatos em seu processo de profissionalização.

Carnoy (2009) defende que a tutoria tem dois componentes importantes: um que se constitui como ferramenta fundamental para a compreensão de como aplicar o currículo de maneira eficaz, permitindo a construção de uma proposta curricular nacional; e outro componente que propicia aos “bons” professores e aos supervisores capacitados ajudarem aos novos professores a terem conhecimento didático-pedagógico e se tornarem lideranças pedagógicas em sala de aula.

Tanto no Brasil, quanto no Chile a ausência da tutoria e da supervisão pedagógica compromete a qualidade do ensino. Nas palavras do autor:

Quando a tutoria e a supervisão pedagógica não são parte integrante da gestão escolar, os novos professores têm de aprender na prática, com pouca ou nenhuma orientação. Alguns se tornaram efetivos por sua própria conta no ensino do currículo. Convertem-se em bons professores, baseados no talento natural, na sensibilidade sobre como bem eles estão se comunicando com os alunos e no alto nível de consciência da sua prática. No entanto, deixados a aprender por sua própria conta, os professores, em sua maioria, incorrem em padrões que não são eficazes e nem sequer percebem isso, ou não se importam. Em todos os sistemas de ensino, alguns professores encaram o magistério como mais uma forma de obter um salário e, se puderem evitar aparecer no trabalho e ainda continuar recebendo, eles farão isso (CARNOY, 2009, p. 137).

O autor afirma que, para um sistema educacional de grande escala funcionar adequadamente, precisa ter uma gestão que desenvolva, através da experiência, aprendizagem e habilidades de ensino relevantes. Além disso, é necessário que o mesmo contribua para o fim do absentéismo, proporcionando a oportunidade requerida de aprendizagem para todos os estudantes.

Nossas observações no Brasil e no Chile indicaram que seus sistemas de gestão educacionais estão muito aquém desse padrão. Já em Cuba, sugeriram que seu sistema de gestão é muito mais focado no ensino. Além disso, os professores em Cuba estão acostumados a ser observados em suas salas de aula por gestores escolares e “avaliados” construtivamente. Os professores principiantes são orientados de perto para assegurar uma “transição” para a prática do ensino. Nas escolas primárias cubanas, um único professor é tradicionalmente responsável por um grupo de crianças da primeira a quarta séries (CARNOY, 2009, p. 138).

No modelo brasileiro e chileno, quando não há aprendizagem, os professores não são responsabilizados. O mesmo não ocorre, no entanto, com o modelo cubano que traz implicações tanto sobre os professores, como sobre os supervisores no processo de aprendizagem do aluno. Em Cuba, os supervisores (diretores, vice-diretores e professores mais experientes) são recrutados pelo governo para assegurar que o currículo obrigatório seja ensinado pelos professores e aprendido pelos estudantes (CARNOY, 2009). Nesse sentido, supervisores e professores compartilham a responsabilidade de implementação do currículo do Estado. Quando os professores não têm uma atuação responsável para que os estudantes aprendam os conteúdos, eles podem ser afastados de suas tarefas. No entanto, segundo Carnoy (2009), nas dez escolas investigadas por sua equipe, não houve professores que não se implicassem com o aprendizado dos estudantes, nem professores que não se identificassem com a profissão docente. Cabe, no entanto, sublinhar que o contexto sociopolítico cubano favorece o rígido controle sobre o processo educacional no país e uma política mais severa de responsabilização.

O autor enumera seis grandes problemas no processo de formação de professores no Brasil e no Chile. O primeiro diz respeito ao fato de os professores no Brasil e no Chile possuírem ampla autonomia em sala de aula, tendo seus trabalhos raramente observados por seus gestores. O segundo problema se refere às expectativas que se tem sobre os educadores. De modo geral, não se espera, como sublinha o autor, que os gestores escolares no Brasil e no Chile desempenhem lideranças pedagógicas. Com efeito, há uma grande dificuldade de melhorar efetivamente a prática de ensino docente. Apesar disso, os diretores e os vice-diretores relutam, em situações normais, em intervir no desempenho profissional dos professores. O terceiro problema diz respeito ao sistema de supervisão, importado da Europa, de “inspeção” escolar, que, de fato, nunca alcançou, no Brasil ou Chile, os mesmos níveis de implementação da França ou da Itália, por exemplo. Nesses países, os inspetores exercem um papel político relevante, embora não façam um papel de supervisão. Não é isso, contudo, que se observa no Brasil e no Chile.

No Chile [...] os supervisores também desempenham um papel limitado, intervindo pouco para melhorar a prática de ensino, embora possam fazer isso se lhes for outorgado poder e se prevalecer um relacionamento diferente entre professor e supervisor. Portanto, hoje, não há supervisão relevante do desempenho profissional do professor (CARNOY, 2009, p. 139).

O quarto problema incide sobre os efeitos das chamadas avaliações sistêmicas. Embora sirvam para auxiliar o professor na reorientação de suas práticas pedagógicas, sua implementação não implica necessariamente em uma supervisão direta sobre o professor. Nesse sentido, o caso mais emblemático é o Chile que, em perspectiva neoliberal, vem usando essas avaliações para fomentar competições entre os vários estabelecimentos educativos desse país.

Desde 1995, o Chile vem usando resultados de provas para pagar bônus aos professores das escolas que obtêm os maiores ganhos em cada região nas provas Simce para a quarta e a oitava séries. Indubitavelmente, a prova aplicada aos estudantes tem tido um efeito positivo sobre a consciência dos professores de que o desempenho dos seus alunos nessas provas é importante. Por sua vez, isso tem motivado alguns professores a melhorar sua prática de ensino. No entanto, até agora, não há evidência de que esses incentivos ao professor melhorem o desempenho do estudante e há algumas indicações de que não melhoram (CARNOY, 2009, p. 139).

O autor sustenta que as avaliações sistêmicas terão resultados mais eficazes quando servirem para gerar uma supervisão direta dos professores sobre o contexto da sala de aula.

O quinto problema diz respeito ao receio dos gestores em assumir uma supervisão direta dos trabalhos do professor em sala de aula.

Portanto, quer por motivos ideológicos, quer porque os tomadores de decisão educacionais sentem que não podem reforçar a supervisão direta, a dependência brasileira e chilena da aplicação de provas e de outras formas de supervisão indireta (incentivos) aparentemente dificultam melhoria do ensino (CARNOY, 2009, p. 140).

O sexto problema diz respeito à inexistência de uma supervisão e de um apoio pedagógico aos professores iniciantes no Brasil e no Chile.

É sintomático da inexistência de supervisão e apoio pedagógico que não se pratique nenhuma “indução” sistemática dos novos professores à prática da sala de aula. [...] A falta de apoio aos novos professores no Brasil e no Chile integra-se numa tradição maior de *laissez-faire* das escolas, onde se espera que os professores ensinem por sua conta e que os diretores escolares “administrem” as operações diárias da escola, embora sem se envolver nas salas de aula (CARNOY, 2009, p. 140).

Esses problemas enumerados pelo autor estão articulados com a questão da formação do professor. Em Cuba, os professores são considerados profissionais e são responsáveis por implementar o currículo do Estado. Isso não significa, no entanto, que seu profissionalismo não inclui autonomia. Como sublinha o autor, a organização das escolas cubanas está subordinada aos objetivos do currículo em cada sala de aula e às decisões dos diretores e dos vice-diretores que compartilham do processo educativo.

A situação no Brasil e no Chile é bastante diferente. Nesses países, a implementação de um currículo obrigatório está fortemente sujeito às decisões do professor em sala de aula, pois não existe nenhum instrumento institucional em ação que garanta a execução de tal empreendimento. Isso não quer dizer que não existam professores talentosos nesses países; o que o autor procura enfatizar é que, mesmo nesses casos, os professores possuem padrões inferiores aos dos professores eficazes (e muitos professores ineficazes) dos ditos países desenvolvidos.

A forma como o Chile procurou solucionar o problema da eficiência de seus professores não logrou resultados satisfatórios. Carnoy (2009) destaca que esse país recorreu à concorrência entre as escolas e aos incentivos financeiros indiretos para induzir aos professores a aprimorar a aprendizagem nas escolas. O autor defende a tese de que, como nenhuma sanção foi imposta às escolas que apresentassem baixo ou nenhum ganho no resultado da prova, os professores não precisaram responder à concorrência ou aos incentivos. Assim, a maioria dos professores não mudou sua forma de ensinar. Isso somente foi verificado em situações em que os estudantes de uma dada escola estavam obtendo resultados bastante inferiores em relação aos estudantes de outros estabelecimentos educacionais. Mesmo em situações desse tipo, as escolas públicas não conseguiram demitir ou mesmo transferir professores.

Em Cuba, o modelo de formação e de qualificação dos profissionais docentes é diferente. Em primeiro lugar, porque os membros da equipe gestora de uma escola são solicitados pelo sistema político a atuar como líderes pedagógicos. Nas palavras do autor:

Isso se converte em uma cultura escolar de supervisionar e ajudar diretamente os professores, em seus primeiros anos, para aprimorar

seu ensino. Também deposita responsabilidade direta sobre cada professor da escola primária pela aprendizagem do grupo de crianças. Observamos isso em todas as escolas que visitamos: de escolas que cuidam de crianças cujos pais têm instrução relativamente elevada até escolas nos subúrbios mais “proletários” de Havana, passando por escolas rurais com apenas duas ou três salas de aula, nas províncias (CARNOY, 2009, p. 150).

Em segundo lugar, porque essa cultura de supervisão e responsabilidade docente está, sem dúvida, integrada à hierarquia da estrutura de governo, à sua política e à sociedade cubana. Trata-se de uma estratégia educacional em que o Estado assume a responsabilidade fundamental de garantir oportunidade de aprendizagem para cada criança da sociedade. Nesse modelo, os professores têm consciência de que a permanência na docência é condicionada ao desempenho do estudante. Sobre tal situação, o autor faz as seguintes considerações.

Os professores sabem que, se não atuarem responsabilmente para garantir que as crianças ao seu encargo aprendam o conteúdo, eles serão afastados de suas tarefas: ao mesmo tempo, os professores com quem falamos acreditavam no seu trabalho e sentiam afeição sincera pelas crianças a quem ensinavam (CARNOY, 2009, p. 150).

O autor, embora afirme que a supervisão em Cuba não possa ser tomada como um modelo ideal, pois está longe da perfeição, reconhece seu papel estratégico na qualidade verificada no ensino cubano. O monitoramento da aprendizagem é outro aspecto há ser destacado. Há uma permanente vigilância da gestão escolar em torno do desempenho dos estudantes. Como destaca Carnoy (2009), os diretores desempenham, nesse processo, um importante papel.

[...] o ensino na sala de aula é, em média, mais eficaz em Cuba do que no Brasil e no Chile; e, a partir do que observamos, ao menos parte dessa maior eficácia deve-se ao sistema muito mais difundido de envolvimento administrativo e de vigilância em relação à qualidade do ensino. Nossas entrevistas com diretores, vice-diretores e professores cubanos concentram-se nessa questão. Um diretor de uma escola primária, com 400 a 600 alunos, é capaz de dar o nome de cada criança com dificuldade de aprendizagem e as medidas que estão sendo adotadas para ajudar aquela criança, incluindo o envio de um professor até a casa dos pais para uma conversa com eles, a verificação dos problemas com a família e a tentativa de trabalhar as partes específicas do currículo nas quais a criança está enfrentando dificuldades (CARNOY, 2009, p. 151).

No entanto, a supervisão é destacada como um elemento distintivo na formação docente, pois ela assegura a frequência de estudantes e professores; permite que os professores iniciantes aprendam com os professores veteranos; fomenta laços afetivos entre professores e estudantes.

[...] a maioria dos professores cubanos foi capacitada por meio de uma formação muito boa e uma supervisão construtiva, para ser eficaz no seu trabalho; eles não apenas se sentem responsáveis pelas crianças a quem ensinam, mas também têm as habilidades para transformar esses sentimentos de responsabilidade em altos níveis de aprendizagem dos alunos (CARNOY, 2009, p. 151).

Tais constatações não foram, no entanto, verificadas pelo autor na educação brasileira. Além disso, o modelo chileno, que premia escolas com altos índices de proficiência, não faz parte da cultura educacional brasileira. O autor relata que a prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é aplicada em uma amostra de estudantes de cada estado; assim, escolas individuais não são avaliadas pela prova.

Os resultados do Saeb são publicados, indicando as diferenças regionais e a melhoria ou não do desempenho médio dos estados ao longo do tempo. Isso é útil para a avaliação comparativa, mas não para assegurar que os professores estejam fazendo o melhor trabalho possível no ensino do currículo aos estudantes (CARNOY, 2009, p. 146).

A descentralização da educação brasileira conferiu ao professor uma grande responsabilidade pela idealização e implantação dos planos de melhoria instrucional sobre os estados e os municípios. O autor cita o estado de Minas Gerais como exemplo desse modelo descentralizado. Durante a pesquisa de campo, a equipe coordenada por Martin Carnoy (2009) filmou diversas salas de aula, constatando o caráter autônomo dos estabelecimentos educativos.

O sistema de inspetoria ainda não existe como a forma principal de supervisão. Os inspetores visitam a escola, talvez analisando os planos escolares e observando algumas salas de aula, mas quase não oferecem formação em serviço e ou apoio pedagógico (CARNOY, 2009, p. 147).

Cabe destacar que, dada suas dimensões continentais e seu caráter educacional descentralizado, o Brasil possui outros modelos distintos do estado de Minas Gerais. Uma forma de supervisão externa que está sendo criada em alguns estados é o de supervisor “facilitador”. Além de trazer materiais para a escola, ele promove debates e seminários no interior das escolas. No entanto, há uma característica que predomina nas escolas públicas brasileiras: o gestor tem como função administrar recurso financeiro e pessoal, mas raramente se envolve com questões que dizem respeito à gestão do conhecimento em sala de aula.

O gestor escolar é responsável pelos problemas da escola. Os supervisores não verificam a frequência docente: isso é responsabilidade do gestor. Outra tendência é realizar um trabalho melhor de preparação dos diretores, para que se responsabilizem pela supervisão e atuem como líderes pedagógicos. No entanto, tal como se encontra hoje, os gestores de escolas brasileiras, como seus colegas chilenos, são basicamente burocratas, que ficam em suas salas lidando com minúcias administrativas (CARNOY, 2009, p. 148).

Outro elemento presente na estrutura organizacional de algumas escolas brasileiras é o coordenador pedagógico. Embora sua figura esteja próxima a de um supervisor interno e ou de formador de professores, sua atuação se distancia dos sistemas de supervisão e tutoria cubana. Nas palavras do autor:

[...] os coordenadores pedagógicos são de utilidade limitada e não parecem despender qualquer tempo nas salas de aula. Em vez disso, eles organizam seminários com o grupo completo de professores. Ou, como um de nós descobriu, eles são aqueles que atendem ao telefone quando alguém liga para escola (CARNOY, 2009, p. 148).

Após essa análise com base na pesquisa coordenada por Carnoy, na próxima seção, destacarei um estudo realizado por Marli André (2012) que enfatiza a questão da ausência de uma política pública brasileira que institucionalmente acompanhe e supervisione os trabalhos de professores iniciantes.

## 2.2 O Poder Público e a Ausência de Suporte e Acompanhamento de Professores Iniciantes

Pesquisas demonstram que há, na atualidade, uma ausência de políticas de apoio aos professores que se iniciam na carreira docente não somente no Chile e no Brasil, como destacamos na seção anterior. De acordo com Marcelo Garcia (*apud* ANDRÉ, 2012, p. 112), as taxas de evasão do magistério em diversos países incidem sobre os primeiros anos da profissão. Trata-se de um momento em que os professores, do ponto de vista profissional, estão frágeis. Tanto a relação com o conhecimento, quanto a relação com os discentes são marcadas por incertezas, inseguranças e medos. A autora conclui que a desistência da profissão docente é algo preocupante (ANDRÉ, 2012). Em alguns países, há em curso políticas que visam a tornar o magistério uma atividade atrativa, capaz de desenvolver e recrutar bons profissionais, bem como criar condições para que os docentes invistam nessa carreira (OCDE, 2006).

De acordo com Denise Vaillant (2009), a política de apoio aos profissionais docente na América Latina ainda é tímida. A autora constata a existência de apenas três programas institucionalizados que têm a docência como foco político. O primeiro na Argentina, que oferece residência docente aos professores principiantes; o segundo no México, que inclui recursos para os docentes na escola; o terceiro no Chile, que tem um projeto de inserção profissional de recém-titulados.

Marli André (2012) explica que a Colômbia é outro país que começa a se preocupar com a inserção dos novos docentes. Isso não se dá, no entanto, de uma maneira formal, contando com aportes de dinheiro público. Pelo contrário, as ações que marcam esse país se dão por meio de professores das Escolas Normais Superiores que atuam como tutores dos seus egressos. Trata-se de uma forma de apadrinhamento em que os mais experientes ajudam aos principiantes.

Estudo sobre políticas direcionadas para recrutamento, desenvolvimento profissional e permanência de professores eficazes, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico em 25 países de diferentes partes do mundo (OCDE, 2006), mostra que as questões relativas à formação e à qualificação dos professores ganharam destaque na agenda política internacional. Ainda que o relatório de pesquisa ressalte a ausência, em muitos países, de programas sistêmicos de iniciação para professores.

Dentre os 25 países, somente 11 indicaram ter esses programas obrigatórios: Austrália (em alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, Irlanda do Norte, Israel, Itália (para professores permanentes), Japão, País de Gales e Suíça. Entre os demais, em 6 a responsabilidade pela iniciação dos professores fica a cargo das escolas e em 8 países não há nenhum programa institucional (OCDE, 2006).

É importante que seja especialmente desenhado para a inserção profissional, momento que se diferencie da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período do estágio probatório (ANDRÉ, 2012, p. 116).

A autora ressalta a responsabilidade dos órgãos gestores na elaboração e implementação de programas específicos para a inserção à docência por se tratar de um período em que os professores terão de se integrar ao ambiente escolar. No entanto, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), como apresentado no capítulo anterior, não há trabalho de apoio técnico e profissional que privilegie o docente em início de carreira. Essa realidade é preocupante, ao se considerar que existe um choque cultural entre o profissional e seu novo contexto de trabalho, conforme sustentado neste capítulo. Os conflitos e as dificuldades presentes na iniciação da docência na RME/BH mostram que a inserção na carreira pública municipal demanda um programa de apoio, ainda que os professores se encontrem em diferentes fases da profissão.

No Brasil, as ações sobre acompanhamento de professores iniciantes é incipiente. Há, no entanto, algumas ações pontuais localizadas em algumas secretarias de educação estaduais e municipais que buscam promover a inserção desse professor em sua nova carreira profissional. Marli André (2012) identificou duas secretarias estaduais de educação que alteraram o concurso público a fim de promover a inserção dos professores principiantes. A primeira é a Secretaria Estadual do Espírito Santo. Ela estabeleceu duas etapas para concurso público de ingresso na carreira: uma que inclui um processo de formação de 60 horas e uma prova eliminatória. Na primeira etapa, os professores participam de conferências que

tratam de assuntos referentes à educação, estudos de textos, debates, trabalhos em grupos, oficinas sobre questão da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias. Somente depois dessa etapa, os professores se submetem a uma prova eliminatória.

Os resultados do último concurso, realizado em junho de 2010, são promissores: dos 704 professores que participaram do processo de formação de seis dias consecutivos, apenas dois desistiram e dois foram reprovados, o que deixa uma expectativa de que os muitos iniciantes aprovados podem vir a enfrentar com menos dificuldade sua inserção profissional (ANDRÉ, 2012, p. 121).

A segunda ação é da Secretaria Estadual de Educação do Ceará, que reformulou o concurso público para professores. Após participar de um curso de formação, organizado em cinco módulos oferecidos na modalidade de educação a distância, os professores se submeteram a duas provas eliminatórias, uma teórica e outra prática.

Segundo os entrevistados, há ainda um acompanhamento dos professores integrantes nas escolas, sob a responsabilidade dos gestores, que se encarregam de orientar os momentos de estudos, planejamento e monitoramento das ações cotidianas. Ao final de três anos os novos professores se submetem a uma avaliação para confirmar ou não seu cargo público (ANDRÉ, 2012, p. 121).

Na esfera municipal, a autora identificou três ações: Campo Grande, Jundiá e Sobral. Em Jundiá, antes de entrar em sala de aula, os professores iniciantes têm 30 dias de formação remunerada. Marli André (2012) questiona os resultados dessa ação, considerando que não existe posteriormente um acompanhamento dos trabalhos dos profissionais docente inseridos em sua nova carreira.

Essas iniciativas ainda não são as ideais porque incluem ações em momentos pontuais, sem que tenha sido indicado [...] um programa de acompanhamento dos iniciantes ao longo de seu trabalho, nos primeiros tempos. Foram muitos os gestores que declararam que os iniciantes devem ser acompanhados nas escolas pela equipe de coordenação, mas não se encontraram dados mais objetivos sobre como é feito esse acompanhamento, tampouco sobre a avaliação dessas ações. De qualquer modo, ficou evidente nas entrevistas que a grande maioria dos responsáveis pela implementação das políticas docentes tem consciência de que é necessário um atendimento especial aos professores iniciantes (ANDRÉ, 2012, p. 122).

Para a autora, é fundamental o acompanhamento do professor durante os primeiros anos de ingresso em uma rede de educação. Tal experiência é desenvolvida em Sobral, estado do Ceará. Nesta cidade, a Secretaria Municipal de Educação delineou um programa de formação em serviço voltado para professores recém-ingressos. O programa, regulamentado pela Lei municipal nº 671, de 10 de abril de 2006, que visa a formação e o aprimoramento da prática pedagógica dos professores, é a única iniciativa institucionalizada em todo Brasil.

Durante o estágio probatório, que tem duração de três anos, os professores da Rede Municipal de Sobral têm a obrigação de participar das formações oferecidas pela Escola de Formação de Professores – Esfaem. O atendimento aos professores é feito uma vez por semana durante o horário noturno, cumprindo normatização da Secretaria de Educação que não autoriza retirada dos professores de sala de aula durante horário de trabalho (ANDRÉ, 2012, p. 122).

Além disso, os professores têm que obrigatoriamente participar de pelo menos 50% da carga horária das atividades promovidas pelo Programa Olhares. Trata-se de uma proposta que busca ampliar o universo cultural dos professores, com um cronograma anual que contém conversas com artesãos, encontros com escritores, visitas anuais a museus, sessões de teatro e de cinema, oficinas pedagógicas com exposições dos docentes a diferentes linguagens, relatos de experiências exitosas e participação no Encontro Anual de Educadores de Sobral – evento que reúne profissionais docentes da rede pública e privada do município.

A carga horária total da formação é de 200 horas/aulas, sendo necessários 80% de frequência dos professores participantes para ter seu estágio concluído satisfatoriamente e uma avaliação favorável dos professores formadores em relação ao seu desempenho e participação no curso [...]. Os profissionais em formação no estágio probatório recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participarem dessa formação. Os critérios para a concessão da gratificação estão regulamentados em lei. O investimento é incluído na folha de pagamento dos professores logo após o início da formação (ANDRÉ, 2012, p. 123).

Em Campo Grande, há um programa destinado aos professores iniciantes, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação. O trabalho está dividido em cinco momentos. O primeiro diz respeito ao conhecimento da política educacional da cidade. Os professores recebem textos e participam de palestras sobre a política

que norteará a vida do profissional docente. O segundo momento diz respeito ao encontro com os professores, visando diagnosticar suas dificuldades e organizar suas formações; o próximo momento diz respeito à formação propriamente dita. O objetivo é subsidiar a prática pedagógica dos professores, proporcionando condições de fundamentação teórico-metodológica. O quarto momento aborda o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, propondo alternativas que auxiliem o trabalho didático dos professores. O último momento diz respeito à avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de avaliação diagnóstica.

Embora não se configure como um programa institucionalizado, como acontece em Sobral, a proposta de Campo Grande contempla, de acordo com Marli André (2012), pontos vitais em um programa de formação de professores.

O modelo empregado pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande abrange diferentes aspectos considerados fundamentais em um programa de apoio aos professores iniciantes: a. inclui uma consulta a esses docentes para delinear as ações de formação em serviço com base em suas necessidades; b. prevê o acompanhamento e o suporte pedagógico dos iniciantes em seu contexto de trabalho; c. busca envolver os gestores escolares no processo de formação e posterior acompanhamento dos iniciantes em sua inserção profissional; d. referencia o processo de formação e apoio aos iniciantes nos resultados de aprendizagem dos alunos; e. preocupa-se com a avaliação do processo de formação (ANDRÉ, 2012, p. 125).

As experiências desses municípios podem ser vistas como ações embrionárias que visam à valorização do trabalho docente. Como apresentei anteriormente, os professores recém-ingressos na RME/BH se sentem, não raro, deslocados e desestabilizados pelo trabalho docente. Formados em cursos de licenciaturas, esses professores têm construídos representações sociais negativas sobre sua profissão, o que compromete a formação de sua identidade profissional. Isso tem elevado o número de professores afastados do trabalho, seja por meio de atestados médicos e faltas, seja por pedidos de exoneração.

Aquele professor que está chegando à RME/BH não pode ser tratado, nem se sentir como se acabasse de chegar a território alheio. Ele precisa se sentir seguro, confiante em sua profissão. A escola onde tomou posse precisa se constituir como seu espaço de trabalho, como local de construção de saberes e valores fundamentais para nossa sociedade. Cabe à política pública desenvolver um

conjunto de ações, ao longo do estágio probatório, para acolher esse professor, ajudando-o no processo de construção de sua identidade profissional. A seguir analiso os depoimentos dos professores em estágio probatório na RME/BH.

### **2.3 Saberes da Prática Docente: a experiência cotidiana no trabalho**

Segundo Tardif (2002), a prática docente é constituída por diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Trata-se, pois, de um saber plural, que articula de forma mais ou menos coerente, saberes da formação profissional e saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36). Em outros termos, os profissionais docentes precisam construir, para atuar como professores, três tipos distintos e complementares de saberes: saberes técnico-científicos, saberes pedagógicos e saberes experienciais ou práticos.

O primeiro diz respeito aos conhecimentos obtidos em cursos de formação acadêmica (graduação e pós-graduação em seus diferentes níveis). Sua importância está relacionada à própria função social da escola: permitir aos estudantes que tenham acesso aos conhecimentos sistemáticos socialmente produzidos. Como cada campo disciplinar possui um conjunto de competências, conhecimentos e habilidades que não podem ser ignorados, o profissional docente precisa investir nesse campo, caso contrário seu trabalho se torna precário. Como exemplo, pode-se citar uma pessoa que deseja se licenciar em Matemática: não há como lecionar essa disciplina sem dominar seus conteúdos.

Tardif (2002) designa o conjunto de saberes construído pelo professor nas escolas normais ou faculdades de ciências da educação como saberes da formação profissional.

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática

docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é, sobretudo, no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação (TARDIF, 2002, p. 36 - 37).

O segundo tipo de saber diz respeito ao domínio das ferramentas pedagógicas, indispensáveis no processo ensino-aprendizagem. O que significa dizer que não basta o professor conhecer, em profundidade, os conhecimentos técnico-científicos de sua área de atuação. Ele precisa articular tais conhecimentos com os chamados conhecimentos didático-pedagógicos. Os conhecimentos acadêmicos não são reproduzidos mecanicamente no contexto escolar, pelo contrário, eles são recontextualizados, adaptados ao contexto da sala de aula em que estão inseridos o professor e seus alunos. Os especialistas classificam esse processo como Transposição Didática. Em sala de aula, o profissional precisa articular o que ensinar com o como ensinar (em que ritmo, em qual tempo, com adoção de quais atividades). O professor deve ainda ter conhecimento sobre a Metacognição, isto é, ele precisa conhecer sobre os processos de construção de conhecimentos pelos estudantes: entender quais hipóteses eles elaboram e quais inferências realizam durante o processo de construção de conhecimento. Além disso, o professor precisa elaborar instrumentos de avaliação que lhes permitam (re)orientar sobre suas práticas educativas.

Para Maurice Tardif (2002), os saberes pedagógicos não podem ser pensados dissociados das concepções e doutrinas que os sustentam. Assim, eles não podem ser considerados apenas como saberes técnicos, como muitos nos querem fazer crer. Na verdade, trata-se de paradigmas que orientam o olhar do professor sobre sua conduta profissional.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. É o caso, por exemplo, das doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da “escola nova”. Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro lado, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da

pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente” (TARDIF, 2002, p. 37).

O terceiro saber que envolve a prática docente é bastante peculiar. Enquanto os dois primeiros podem ser adquiridos na formação acadêmica inicial, nos cursos de licenciaturas e nas formações continuadas, os saberes da prática escolar dependem de uma imersão profunda do professor em sua área de atuação. A construção de sua autoridade docente, sua capacidade de administrar conflitos, sua sensibilidade em promover a equidade em sala de aula e seu manejo de classe são exemplos de saberes que não se transferem mecanicamente em um curso de formação. Além disso, eles não estão dados de uma vez para sempre. Eles precisam ser construídos permanentemente pelos professores. Em cada contexto, novos saberes da prática devem ser gestados. Trata-se, pois, de saberes que não têm como ser dimensionados em um concurso público. Eles serão adquiridos após início das atividades docentes nas salas de aulas. Sendo assim, o apoio e formação durante o estágio probatório – que se inicia após entrada em exercício – são essenciais para a aquisição desses saberes.

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experiências ou práticos (TARDIF, 2002, p. 38 - 39).

Como destaquei no capítulo anterior, a Prefeitura de Belo Horizonte organiza a prova de provisão de professores em torno dos conhecimentos técnico-científicos e dos conhecimentos didático-pedagógicos, o que é, na perspectiva de Maurice Tardif (2002), insuficiente para assegurar o ingresso de profissionais que dominam a docência, já que os saberes ligados à prática não têm como serem levados em conta nesse tipo de processo.

As entrevistas que realizei com professoras em estágio probatório corroboram com a perspectiva analítica desse autor. O depoimento de Beatriz é, nesse sentido, esclarecedor. Apesar de ter concluído o mestrado em educação, seu trabalho em sala de aula foi marcado por conflitos e tensões.

Quando tomei posse, eu me assustei muito porque os meninos não tinham nada de organização escolar. Várias vezes saí da escola chorando. [...] Eu dava aula para o menino subindo em cima do armário! Tinha dia que a gente tentava, propunha alguma coisa diferente. Aí os meninos, no início, até davam conta, mas depois, já virava aquela bagunça! Um começava a bater no outro. Não tinha essa coisa de rotina, de organização, de que tem que sentar, que a gente está no coletivo, que tem hora que a gente tem que sentar, tem que fazer atividade, tem hora que a gente levanta. Se você dava um espaço para poder levantar, para poder brincar, um começava a bater no outro. Então, era aquela coisa. A coordenação estava sempre lá na sala me ajudando, mas, mesmo assim, eu ficava muito indignada porque não era um problema meu. Era um problema da escola como um todo. E parecia que a questão era só comigo! Que era eu que estava ali! Não tinha ninguém. E eu saía da escola, estava no meio do Mestrado, ia pra universidade. Chegava lá na Faculdade de Educação, encontrava pessoas que me perguntavam como estava: eu danava a chorar! (professora Beatriz, entrevista cedida em 10 de maio de 2012).

Conforme exposto no primeiro capítulo, a professora Beatriz destaca sua identificação com a escola pública. Tendo como única experiência docente seu período de regência no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais e sua inserção no Mestrado, Beatriz sentia-se preparada para lecionar. Estava ansiosa para tomar posse de seu cargo na RME/BH, no entanto, quando isso aconteceu, a decepção foi grande. Os estudantes não reconheciam sua autoridade pedagógica, não dominavam a *gramática da sala de aula*. Além da falta de rotina, eles não se respeitavam. Apesar do apoio que recebia da coordenação, sentia-se só, abandonada.

Há um ponto aqui que merece destaque. Trata-se das chamadas rotinas escolares (saber sentar, saber em que momento, como e quem o estudante pode perguntar, saber fazer atividades escolares, bem como interagir socialmente em sala de aula) enfatizadas pela professora Beatriz. Elas não são dadas, nem adquiridas naturalmente, mas socialmente aprendidas. Tardif diz a esse respeito:

No campo da Educação, o que é normal e regular é, por exemplo, que milhares de professores se dirijam todos os dias a milhares de alunos sentados, em fileiras, como se o fato de sentar os alunos em fileiras fosse normal, natural, e não um fato histórico e social que data de aproximadamente de três séculos e que anteriormente simplesmente não existia! Esse fato é um fato tradicional que remonta justamente ao surgimento das tradições pedagógicas modernas e à constituição da ordem escolar atual (TARDIF, 2002, p. 168).

Assim, em situações em que as famílias foram excluídas historicamente do processo de escolarização, o único local que os estudantes têm para adquirir esses saberes é a escola. Serão, nesse sentido, as professoras dos anos iniciais as principais responsáveis por auxiliar os estudantes nessa forma de aprendizagem, tão essencial no percurso escolar. No entanto, a pesquisa de campo nos revela que as professoras, quando tomaram posse na RME/BH, esperavam encontrar estudantes que dominassem o código cultural do espaço escolar. O depoimento da professora Rosângela diz sobre isso:

Eu percebo que tem um *déficit* de atenção muito grande. Por isso, eles não concentram muito. Tem atividades que eu trabalhei com eles, a questão foi até um vitral com o Cristo [...] Era uma aula de artes que eu fiz com eles. Percebi que a maioria da turma concentrou e fez, mas é assim, tem aqueles que terminam muito rápido e que começam a perturbar. Eles estão muito desrespeitosos um com outro. Questão de colocar apelido, aquelas brincadeirinhas que eles se esquecem de pedir licença, tipo assim: “se você não ficar com dedo cruzado, ganha um tapa na orelha”. Aí, de repente, um menino percebeu que o outro não estava com o dedo cruzado. Foi lá na carteira dele e deu um tapa em sua orelha. Aí eu vejo aquilo e me sinto mal (professora Rosângela, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

Note que a professora destaca os mesmos pontos salientados pela professora Beatriz: falta de atenção, desrespeito entre os estudantes, falta de comprometimento com os colegas e atividades escolares. Isso gera, nessas professoras, um sentimento de desmotivação.

A gente se sente também desmotivada. Com a educação não. Com esta escola não. Com a profissão. Por essas dificuldades que a gente encontra. Às vezes, você perde o final de semana planejando atividade e chega aqui e não consegue fazer seu trabalho legal, mas não consegue simplesmente (professora Rosângela, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

Trata-se, pois, de um depoimento ambivalente. Por um lado, destaca que a educação e a escola na qual trabalha não a decepcionam. Por outro lado, enfatiza que está desencantada com a profissão docente. Em primeiro lugar, ela não sente que os estudantes se interessam pelas atividades que propõe em sala de aula. Em segundo lugar, porque as relações que se estabelecem entre os estudantes são, em

muitas ocasiões, desrespeitosas, ignorando sua presença. O desinteresse dos estudantes pelas atividades propostas seria a razão de sua desmotivação.

Cumprе sublinhar aqui que não são apenas os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que não têm domínio do ofício de estudante. O depoimento de Raquel, professora de Língua Portuguesa, explicita esse viés.

Vejo que são estudantes que não têm um desenvolvimento, um amadurecimento porque são adolescentes mesmo. É a fase. A gente sabe dessa agitação, mas eu acredito que talvez possa ser reflexo também de uma questão familiar que não tem muito cuidado com esse desenvolvimento das coisas básicas. Do por favor, dá licença, saber a hora de falar, saber a hora de levantar, entender o espaço escolar como espaço de socialização, mas também como um espaço de regras, um espaço de hierarquia. Eu acho que eles ainda não têm muito essa compreensão (professora Raquel, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

Observe que a professora destaca que seus estudantes não dominam os saberes próprios da cultura escolar, seja em razão de estar vivendo um período em que acredita ser conturbado – da adolescência, seja em razão do descaso familiar, que não legam aos seus filhos o capital cultural necessário a uma inserção de sucesso no percurso educativo. Entretanto, boa parte das pessoas que residem na comunidade onde a professora leciona possui baixo nível de escolaridade. Como qualquer *ethos* cultural é socialmente aprendido, pode-se indagar: como os responsáveis pelas crianças e adolescentes podem ensinar aquilo que não sabem, uma vez que foram excluídos da escola na infância e na juventude?

Eu já não sei se é um capital cultural entender a escola como um lugar onde vou deixar o meu filho porque é obrigação do governo, é obrigação da sociedade, é obrigação do professor cuidar do meu filho enquanto eu vou trabalhar ou entender a escola como um espaço de reciprocidade, onde eu tenho que acompanhar mais, que eu tenho que estar presente. Que a escola não é um lugar de dar a educação primeira, as primeiras orientações em termos de socialização, de saber que é também espaço do outro, de lidar com certos conflitos, como lidar com os conflitos, como lidar com os colegas, com a diferença. Eu senti muito, quase um abandono nesse sentido de acompanhamento dessas questões (professora Raquel, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

O depoimento da professora coloca em evidência a questão do ofício de estudante, conforme analisado por Perrenoud (1994). Afinal de contas, como

organizar a sala de aula, desenvolver uma atividade significativa, se os educandos não se interessam pela escola, nem possuem domínio do código cultural que orienta as atividades em sala de aula?

De acordo com a professora, os estudantes não possuem princípios básicos de gentileza. Quando necessitam de algo, não se dirigem ao colega com princípios sociais elementares. Os estudantes demonstram não saber o momento em que podem falar ou levantar, demonstrando, assim, desconhecem completamente as regras e as hierarquias que estruturam o contexto da sala de aula. Em outros termos, havia uma barreira cultural que provocava uma separação entre a professora e o estudante, fazendo com que o sentido das palavras empregadas por eles não fosse compreendido por ela. Assim, a comunicação entre ambos estaria, de acordo com Perrenoud (1994), prejudicada. Esse autor salienta que a comunidade da sala de aula, tal como qualquer grupo social, precisa criar uma cultura própria.

Qualquer grupo social, minimamente duradouro e organizado, constrói a sua própria cultura, ou seja, um conjunto de saberes, do saber-fazer, de regras, de valores, de crenças, de representações partilhadas que contribuem para afirmar a sua identidade coletiva e o sentimento de pertença de cada membro e para permitir o funcionamento estável do grupo ou da organização. Quando nos tornamos membros de um grupo ou de uma organização, para sermos de corpo inteiro, somos levados a assimilar essa cultura (PERRENOUD, 1994, p. 62).

Pode-se dizer, dessa forma, que, ao confundir o tempo e o espaço escolar com o tempo e o espaço domésticos, esses estudantes ignoram o fato de existir um conjunto de regras implícitas que ordenam a participação dos educandos em sala de aula. Como se sabe, os eventos escolares não ocorrem em qualquer momento, em qualquer espaço e de qualquer forma. Segundo Coulon (1995), a participação competente na comunidade da sala de aula é regulada por uma gramática, que define não somente o que pode ser dito, mas quando e como as falas podem ser proferidas em sala de aula.

A participação competente na comunidade da sala de aula requer dos estudantes que interpretem as regras implícitas da turma que determinam quando, com quem, de que maneira têm o direito de falar e quando, com quem e de que maneira podem agir (COULON, 1995, p. 120, *apud* MEHAN, 1978, p. 49).

Sobre a participação competente na comunidade da sala de aula, outra professora fez o seguinte comentário:

No início foi muito difícil porque eu vi que eles são muito dependentes, não têm autonomia de nada. Se eu peço para colorir algum desenho, eles perguntam “é esse lápis aqui? Esse vermelho aqui que é pra colorir? Esse verde aqui que é pra colorir”? Eles não têm autonomia. “Aqui que é pra escrever o nome”? Está escrito a palavra nome e o traço, aí eles perguntam “é aqui que é pra escrever o nome”? Na prova eles têm a maior dificuldade de concentrar, eles não sabem o espaço das atividades, onde que eles têm que responder. O nível de entendimento deles ainda é de meninos imaturos, ainda muito imaturos (professora Elisa, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

Como a professora está preocupada em trabalhar com os chamados conteúdos pedagógicos, ela acaba, do ponto de vista emocional, esgotando-se. Aqui vale a pena lembrar o depoimento da professora Beatriz, especificamente na parte em que ela descreve a incapacidade de seus estudantes compreenderem as regras que orientam o trabalho em sala de aula.

Para Coulon (1995), conflitos como os vividos por essas professoras em estágio probatório se devem ao fato de que os estudantes não aprenderam o conceito de definição da situação.

[...] o conceito de definição da situação tem uma importância considerável para o estudo dos fenômenos educacionais. Designa, antes de tudo, um processo no qual o indivíduo explora suas possibilidades de ação em determinada situação. Todas as situações coletivas são objeto de tais definições da parte dos atores que devem regular seus comportamentos a partir dos limites impostos pelos outros. Trata-se de um processo subjetivo: define-se uma situação em relação aos outros, mas também em vez de outra pessoa. É, evidentemente, o caso da escola, já que as definições das situações sociais se baseiam em elementos de ordem cultural transmitidos pelos adultos. Os conflitos na escola surgem pelo fato de que vários grupos diferentes podem definir situações de diferentes maneiras e, muitas vezes, de maneira contraditória: o problema fundamental da disciplina na escola pode ser definido como a luta entre estudantes e professores para estabelecer sua própria definição das situações escolares (COULON, 1995, p. 67).

Observa-se que, de acordo com autor, nem todos os estudantes definem a situação segundo códigos culturais que orientam as condutas na comunidade da sala de aula, ou seja, não é qualquer definição de situação que desemboca na

chamada gramática escolar, orientando os estudantes para procedimentos básicos que definem quando, como e com quem falar; o que e como escrever um texto. Os estudantes definem a situação escolar observando as ações dos colegas, do professor, do ambiente escolar. Nem sempre essas definições convergem para o entendimento. Em muitos casos, as formas pelas quais os estudantes apreendem o contexto em que estão inseridos contribuem para o acirramento das relações entre docente e discente.

Os professores nem sempre conseguem perceber o que está na base dos comportamentos dos estudantes. De acordo com Tardif (2002), isso é decorrente da incapacidade de discernimento dos professores em situação contingentes, já que o saber ensinar possui especificidade prática na qual a cultura profissional se fundamenta. Para o autor, essa cultura tem um triplo fundamento.

Ela repousaria [...] na capacidade que chamamos de discernimento, isto é, na capacidade de julgar situações de ação contingentes, com base nos sistemas de referências, de saberes ou de normas incomensuráveis entre si e entre os quais podem surgir tensões e contradições. Se não sou capaz de estabelecer a diferença entre uma norma, um fato, um afeto, um papel social, uma opinião, uma emoção etc., sou um perigo público numa sala de aula, pois sou incapaz de compreender todas as sutilezas das interações com os alunos em situação de ações contingentes. Nessa perspectiva, uma das missões educativas das faculdades de educação seria a de enriquecer essa capacidade de discernimento, fornecendo aos alunos uma sólida cultura geral que teria justamente como base a descoberta e o reconhecimento do pluralismo dos saberes que caracteriza a cultura contemporânea e a cultura educativa atual. Essa missão exige sem dúvida uma seleção mais apurada dos candidatos e candidatas que querem fazer seus estudos em Educação, de modo que pelo menos se espalhe o rumor de que nem todo aquele que quer pode ser professor (TARDIF, 2002, p. 180).

Como as professoras e professores em estágio probatório terão que aprender em sala de aula, avalia-se que o poder público municipal deve, em parte, tomar para si as atribuições das faculdades de educação conferidas pelo autor. Em primeiro lugar, assegurando que as provas do concurso público privilegiem questões relacionadas à cultura geral sólida, possibilitando ao professor, como ressaltado pelo autor, o reconhecimento do pluralismo dos saberes que caracteriza a cultura contemporânea e a cultura educativa atual. Em segundo lugar, desenvolvendo uma formação profissional continuada, calcada nas experiências vividas e nos locais de trabalhos dos professores. No próximo capítulo, essa proposta será detalhada.

Agora interessa abordar os princípios que devem nortear uma cultura profissional no campo da educação. Para Maurice Tardif,

a cultura profissional estaria baseada [...] na prática da profissão concebida como processo de aprendizagem profissional. [...] O ensino ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, as quais exercem sobre os professores condicionamentos diversos. Tais condicionamentos não são problemas teóricos, como aqueles com os quais o cientista se depara, nem problemas técnicos, como aqueles encontrados pelo tecnólogo ou pelo técnico. Para o professor, esses condicionamentos surgem ligados a situações concretas que não são definidas de uma vez por todas e que exigem uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2002, p. 181).

Uma situação que tem afetado os professores é questão da participação competente do estudante na comunidade da sala de aula. Como ela é socialmente aprendida, entende-se que essa é uma tarefa que precisa fazer parte do ofício de professor. Assim, dentre o conjunto de competências, conhecimentos e habilidades que Tardif (2002) aponta como saberes da prática, o autor cita a capacidade dos professores ensinarem aos seus estudantes os saberes que asseguram a participação competente deles na comunidade da sala de aula.

A partir dessa reflexão, torna-se necessário repensar as imagens, as representações, as identidades do profissional docente e as condições do trabalho docente. É sobre essas questões que tratarei na próxima seção.

## **2.4 Identidade, Representação e Condições do Trabalho Docente**

Outro ponto que não pode ser ignorado no processo de formação de professores é a construção da identidade profissional docente. A rigor, é ela que mobiliza o professor para investir nos três saberes descritos anteriormente. Como se sabe, a identidade está intrinsecamente ligada ao reconhecimento do valor daquilo que a pessoa é ou deseja ser. No caso específico do magistério, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) sublinham que esse reconhecimento está cada vez mais raro de se encontrar entre os jovens que ingressam nos cursos de licenciaturas.

Tal reconhecimento e escolha estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um

sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade [...]. O desprestígio acadêmico das atividades ligadas à educação nas instituições de ensino superior também contribui para que os jovens tenham dificuldade de se identificarem como alguém que está se preparando para o exercício do magistério. Como sabemos, muitos cursos ainda privilegiam os bacharelados em detrimento das licenciaturas. Estas concebidas na maioria das vezes apenas como apêndice dos primeiros, não têm, em muitos casos, identidade própria. Mesmo aqueles cursos que são reconhecidamente de licenciatura assumem feições de um curso de bacharelado, colocando em dúvida qual o tipo de profissional que ali se pretende formar. Soma-se a isso o fato de que muitos formadores nas universidades e nas instituições de ensino superior têm dificuldade de se enxergarem como professores, identificando-se apenas como pesquisadores (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 58).

Observa-se que os autores atribuem à falta de reconhecimento do valor da docência, as formas negativas pelas quais o magistério tem sido socialmente representado. Tal fato tem fortalecido o sentimento de que a educação é uma atividade inferior e medíocre, conduzida por pessoas incapazes. Ao invés das instituições de ensino superior combaterem essas representações, elas estruturam seus cursos de licenciaturas como apêndice dos cursos de bacharelado. Além disso, em vez de se apresentar como professor, os profissionais docentes das instituições de ensino superior se definem como pesquisadores.

Para os autores, embora as representações sociais descrevam, de forma negativa, a docência e a estrutura das instituições de ensino superior privilegiam o bacharelado, em detrimento dos cursos de licenciatura, a grande questão que se coloca para a formação da identidade profissional docente é o distanciamento do futuro professor do contexto da sala de aula. Para eles, desencadeia-se o processo de construção da identidade de professor quando um grupo de pessoas reconhece outra como educador.

[...] é a partir do momento que se assume a condição de educador, ou seja, que uma pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professor, que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. Tal constatação inevitavelmente nos faz pensar na inadequação dos cursos de formação inicial de professores do Brasil e de outros países, a maioria baseada no modelo da racionalidade técnica [...], em que o estudante é capaz de concluir seu percurso na instituição formadora

sem nunca ter assumido efetivamente o papel docente (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 59).

Nota-se que os autores colocam em relevo o fato de a identidade docente ser construída, de fato, na relação com o outro. Sem o revestimento de autoridade pedagógica conferida pelo educando e sem a constituição de uma turma para lecionar não se inicia o processo de construção da identidade docente. A preocupação de Diniz-Pereira e Fonseca (2001) é com a formação identitária do estudante do curso de licenciatura que, durante sua formação, não tem, na maioria das vezes, oportunidade de assumir efetivamente o papel docente. Como, de modo geral, isso não tem ocorrido nos cursos de formação, as redes de ensino precisam se atentar para essa questão.

Embora represente aquilo que o sujeito é, a identidade faz sentido somente quando se tem em mente sua relação com alteridade, ou seja, aquilo que o sujeito não é. Do ponto de vista simbólico, a cultura, os idiomas e os nomes são elementos que fornecem a distinção entre o eu e o outro, entre nós e eles. Nesse sentido, a identidade está ligada à necessidade de ser conhecido, de maneira específica, pelos outros. No caso da profissão docente, as imagens que se tem do docente são negativas. A fala de uma professora entrevistada durante a pesquisa de campo diz a respeito desse fato. Ela questiona as formas depreciativas pelas quais os profissionais docentes veem sendo representados nas redes sociais, bem como o *silenciamento* do poder público a respeito do lugar social ocupado pelo professor.

Cadê o cuidado em desenvolver realmente os projetos pedagógicos e disciplinares com os estudantes perante a imagem do professor? O que se deve valorizar mesmo na educação? O professor. Acho que o que falta na nossa sociedade como um todo é a valorização do professor. Falta valorização financeira, emocional, afetiva. É uma carreira, hoje, que virou até motivo de piada. A gente vê nas redes sociais piadas com a figura do professor em termos salariais, em termos de condições de trabalho, então é desgastante! É um trabalho extremamente desgastante e que merecia um olhar mais afetivo da sociedade e do poder público (professora Raquel, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

Aqui aparece o primeiro problema no processo de construção da identidade profissional docente. De modo geral, os professores têm, nas últimas décadas, mobilizado imagens depreciativas de si mesmos para se representar socialmente. Isso ocorre, no entanto, em função da maneira que os outros veem esse

profissional, já que, para que exista uma dada identidade, é preciso que haja diversidade e diferença cultural. Esta é que fornece as condições para existência da primeira.

É fácil compreender que identidade e diferença estão em uma relação de estrita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. De certa forma, é exatamente o que ocorre com a nossa identidade de “humanos”. É apenas em circunstâncias muito raras e especiais que precisamos afirmar “somos humanos” (SILVA, 2007, p. 75).

Durante a pesquisa de campo, notei que esse é um grande nó que precisa ser desatado: embora dominem os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos didático-pedagógicos, algumas professoras não se identificam, de modo geral, com o público, nem com a comunidade na qual a escola está inserida. Além disso, as imagens que possuem sobre a docência estão estilhaçadas. Ancoradas nas representações sociais que circulam em torno da docência na atualidade, as professoras demonstram-se exaustas e desencantadas com a docência.

Eu já enfrentei desde total desinteresse do estudante que chega aos primeiros anos de escolarização totalmente apáticos [...]. Nós temos a responsabilidade de tentar adaptar nossa prática. No entanto, nem sempre a gente consegue. De todo trabalho você espera ter um retorno, não só financeiro, mas um reconhecimento de seu valor. Alguma coisa que seja gratificante, aquele retorno emocional, enfim, de você ter conseguido realizar algo com algum objetivo, com alguma meta. E a frustração que eu percebi na minha experiência como professora, que é diferente de muitas colegas – tem colegas estão satisfeitas – mas não no meu caso. Primeiro porque venho de uma educação tradicional. Então foi difícil pra mim também me livrar dos meus resquícios da educação tradicional (professora Raquel, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

Como vimos nos depoimentos anteriores, as professoras lançam mão de analogias, imagens e metáforas para representar a profissão docente. Essas representações possuem relação direta com a identidade de professor.

Como exemplo empírico, retomo o depoimento da vice-diretora da Escola A. Ela afirma que a economia local está fortemente dominada pelo narcotráfico. A existência de um número expressivo de trabalhadores da área da construção civil, do comércio e da prestação de serviço acaba sendo minimizada em razão do peso do crime organizado. Assim, a representação da vice-diretora está ancorada em elementos que tangenciam o contexto escolar: assassinatos de estudantes envolvidos com o tráfico, presença da polícia na comunidade, toque de recolher, dentre outros.

Há, assim, uma estreita relação entre as representações sociais dos profissionais da educação e as imagens que os mesmos possuem de seus estudantes. De acordo com Miguel Arroyo (2004), em razão das mudanças pelas quais passam as novas gerações, as imagens que os educadores normalmente tinham do magistério se estilçaram.

Nunca sentimos tanto que as imagens do magistério e da pedagogia são inseparáveis da realidade da infância, adolescência e juventude com que convivemos. Tem sentido que estejamos atormentados por dúvidas sobre nosso ofício. Ele nasceu tão colado ao imaginário social sobre a infância que não consegue ser pensado em separado do pensar sobre a infância. Sobretudo das formas possíveis de vivê-la. O movimento é desafiante porque as próprias crianças, adolescentes e jovens nos exigem que aceleremos o ritmo e tomemos o passo da realidade que eles vivenciam. Os alunos nos exigem que repensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem sua infância e adolescência, sua juventude e vida adulta (ARROYO, 2004, p. 11).

O autor sustenta que as imagens dos profissionais da educação se quebraram porque não estão ancoradas com a nova realidade estudantil. Os estudantes de hoje são, sob muitos aspectos, diferentes dos estudantes da geração anterior. Conectados em redes sociais, em uma sociedade do consumo e em uma sociedade do espetáculo, os novos estudantes desafiam os conteúdos, as formas de ensino e os ritmos. Assim, as velhas metáforas usadas pelos professores para classificar os estudantes caducaram. Elas não possuem mais ligação com o atual contexto em que é realizada a prática docente. Em razão disso, o atual momento histórico exige que novas imagens sobre a docência sejam recriadas.

Será difícil encontrar-nos a nós mesmos nas metáforas da pedagogia e da docência quando os alunos nelas não se encontram mais. O

imaginário em que os representávamos está condenado a desaparecer. Já desapareceu no cinema, na mídia, na literatura e nas ciências humanas. Apenas sobrevivia no imaginário escolar. Por que resistimos tanto a perceber que essa criança e moçada não são mais as mesmas? Porque teríamos de rever nossas imagens profissionais. Redefinir imaginários dos alunos exige redefinir imaginários da docência e da pedagogia. Uma tarefa inadiável diante da infância e da adolescência quebradas pela barbárie da sociedade (ARROYO, 2004, p. 11).

Note que o autor salienta que, embora tenham sido revistas pelo cinema, pela literatura e pelas ciências humanas, as imagens da infância, da adolescência e da juventude são preservadas pelos profissionais docentes. Apesar de desafiados pelos novos estudantes, que interrogam a prática educativa, os professores buscam respostas em modelos de infância, de adolescência e de juventude que não existem mais. Filmes nacionais como *Cidade de Deus* e *Tropa de Elite*, cujo enredo se desenrola em favelas e áreas periféricas, colocam em evidência situações de conflito em que o jovem é protagonista e vítima da violência. O autor sustenta que os professores precisam urgentemente rever as imagens que possuem de seus estudantes. No entanto, tal empreendimento não é uma tarefa fácil. Isso significa reconhecer que as imagens docentes são inadequadas, porque procuram por um ideal de estudante que não existe. Com efeito, a imagem que o professor possui de sua profissão está quebrada (ARROYO, 2004).

Basta observar as formas pelas quais as professoras têm representado a si mesmas. Elas se apresentam socialmente como pessoas desencantadas, exauridas e sem perspectivas futuras. Torna-se necessário que outras imagens sejam criadas. Como veremos no próximo capítulo, quando apresentarei o Plano de Ação Educacional, irei propor atividades que possibilitem aos profissionais da educação rever suas imagens, conferindo positividade às suas ações em sala de aula. No momento, é importante que se destaque quais imagens os professores estão construindo. Sobre essas imagens, Miguel Arroyo (2004) faz as seguintes considerações.

Mas que imagens estão sendo colocadas no lugar? Estamos em tempos de rápida substituição das imagens inocentes da infância. Nos assusta que as indisciplinas e a violência cheguem às ruas e aos morros, e até às escolas. Nos assustam as condutas dos “menores”. Nos surpreende que aqueles que víamos como ideal de bondade e inocência tenham se tornado símbolo da maldade e da violência. A mídia, o cinema, nos trazem o brutal processo de

infantilização da violência. É a nova imagem. Como é possível que tenhamos mudado tanto e tão rápido nosso olhar sobre a infância e a adolescência a ponto de colocá-la nesse subterrâneo apavorante que durante décadas inspirou a literatura e o cinema mais realista? (ARROYO, 2004, p. 11 - 12).

Sobre as representações que estão sendo colocadas no lugar das velhas imagens que descreviam a infância como tempo de inocência e bondade, pode-se dizer, tendo como base os depoimentos de algumas professoras, que se trata de imagens pejorativas. Um trecho do depoimento da professora Marina, quando indagada sobre sua função docente no Ensino Fundamental, é emblemático.

Você tem que mandar, a toda hora, no menino! Você tem que usar primeiro a disciplina, pois eu não consigo dar aula todo dia, é muito raro! Eu consigo falar uma frase ou outra e aí eu tenho que mandar “senta menino, faz silêncio, para de jogar esse papelzinho, por que você está levantando”? Entendeu? “Guarda esse papel, guarda esse material! Agora é aula de geografia.” Então, tenho que ficar chamando a atenção de um em um segundo [...] Você toda hora tem de ser um bombeiro. Tem que apagar incêndio toda hora porque eles não ficam quietos. Aí tem problemas de estudantes hiperativos, estudantes que não tem disciplina, estudantes que não sabem o que é respeito, estudantes que não sabem que aquilo lá é uma sala de aula pra você estudar, pra você aprender. Eles te desafiam, fazem gracinha, debocham de você, desrespeitam a figura do professor. Pra eles o professor é nada. Eles estão ali só porque a mãe mandou, porque eles têm que vir mesmo. Não valorizam a educação (professora Marina, entrevista cedida em 10 de maio de 2012).

Note que ela se apresenta não como professora, mas como disciplinadora. A imagem do bombeiro é usada por ela para dizer que está o tempo todo em situação de conflito, em permanente tensão com os estudantes. As imagens que possui deles são bastante negativas. Descritos como brincalhões, desinteressados e hiperativos, os estudantes são vistos pela professora como pessoas violentas e desrespeitadoras.

Em razão da sala de aula ter se tornado um espaço de confronto, a professora afirma que sua profissão é matar um leão por dia. Embora esteja no início de carreira, seu principal desejo é aposentadoria. A docência está representada aqui próxima ao campo semântico da origem da palavra trabalho em latim, *tripalhium*, instrumento de tortura usado na Idade Média.

Aqui você tem que matar um leão por dia. Quando você termina e sai dessa escola, você... Nossa! Eu estou contando meus dias para aposentar. Você não tem perspectiva nenhuma. É um salário suado e sofrido. Aqui, pra mim, é um purgatório, não é esta escola, não é o prédio, a direção, não é a instituição. É a visão da sociedade sobre a educação. O professor é um zero à esquerda! Eu ia falar um palavrão, uma palavra chula, mas não vou. Eu vou manter meu linguajar, quando eu quero esculachar, eu esculacho. Porque começa pela comunidade, começa pelos estudantes que não respeitam o professor, não respeitam o papel e a importância que o educador tem. Aqui, são cinco turmas de terceiro período [ciclo], do sétimo ano, oitavo e nono ano. Você conta nos dedos quem quer alguma coisa, quem te respeita, quem te valoriza. Começa pela comunidade, por essa clientela que só quer colocar o filho na escola e achar que a gente é babá. Aqui, muitas vezes, a gente faz o papel de babá. É só colocar o menino para sentar e estudar. Eu estou fazendo um desabafo! Aqui, começa a cultura de que a educação não tem valor neste país. É tudo hipocrisia, tudo propaganda enganosa! Ajudar na disciplina daquele estudante que é indisciplinado na sala de aula, que não quer aprender. Nem a mãe [investe], não está nem aí pra ele, só quer socar o menino aqui para se livrar dele. Mas não pode chamar a atenção do menino, não pode dizer que ele não quer nada, que ele é irresponsável. Não pode dizer que ele é falso, é mentiroso. Não posso educá-lo, então a mãe que o eduque, o pai que o eduque! Porque aqui, a gente tem que fazer papel de educador, de psicólogo, de mãe, de pai, de padrasto, de médico. Eu ganho um salário para ser professora. Aqui nós somos massacrados. Não é a escola. É a instituição. Nós somos massa, os professores de Ensino Fundamental são uns heróis! Para mim, os verdadeiros heróis desse país são os professores! E não são valorizados. Não são. Por ninguém, por ninguém. Eu valorizo meu trabalho, meu suor. Meu dinheiro é muito suado, sofrido. Levo dois mil reais pra casa, mas é com muito suor, suado e sofrido (professora Marina, entrevista cedida em 10 de maio de 2012).

A professora lança mão de outras profissões para pensar sua atividade profissional: babá, bombeiro, médico e psicológico. A valorização de seu trabalho, algo que não ocorre no Brasil, segundo a professora, não se deve ao seu êxito profissional, mas exatamente por causa de seu fracasso. Na medida em que não consegue respeito, nem trabalhar com os conteúdos de sua disciplina, ela lança mão da imagem de herói para representar os professores do Ensino Fundamental. Seu trabalho merece reconhecimento e valorização salarial não pelo resultado que se espera do ato educativo, mas devido à sua impossibilidade de execução. O que é contraditório quando se toma como exemplo outras profissões.

As representações sociais são fundamentais no processo de construção da identidade profissional docente. Como vimos na parte introdutória deste capítulo, essa professora não tem apenas uma visão negativa dos estudantes, mas sobre a

comunidade. Indagada sobre a imagem que possui do bairro onde a escola está inserida, não se limita a descrever sua percepção sobre o local. Depois de traçar um paralelo entre o bairro em questão e o bairro vizinho, onde diz haver várias residências de classe média, ela conclui, dizendo em tom de espanto: “nossa! Que buraco que eu vim me meter”! (professora Marina, entrevista cedida em 10 de maio de 2012).

As representações sociais da professora parecem ser um obstáculo para consolidação de sua cultura profissional. Como as imagens que possui tendem a ser paralisantes, a professora não enfrenta situações formadoras, o que a impediria de construir disposições práticas, um saber fazer que valorize sua prática educativa.

Ora, esta capacidade de enfrentar situações é formadora: só ela permite que o professor desenvolva certos *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em “truques do ramo” ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber fazer pessoais e profissionais, validados pelo trabalho cotidiano. Nesse sentido, a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa (TARDIF, 2002, p. 181).

O autor nos chama a atenção para o fato de que os chamados *truques do ramo* não são adquiridos por meio de uma formação acadêmica, mas no chão da escola. Ele deixa claro que essa formação precisa ser retraduzida, perdendo seu caráter abstrato, desconexo com o contexto em que ocorre o processo de escolarização. Uma contribuição do poder público é, nesse sentido, criar condições para que o professor em estágio probatório seja ousado, enfrentando os desafios da sala de aula como um processo formador, como algo que vai lhe proporcionar um saber fazer pessoal e profissional. Isso somente pode ser pensado se levarmos em conta as condições do trabalho profissional.

## 2.5 Da Condição Docente: identidade profissional e alteridade

A pesquisadora Inês Teixeira tem se apoiado na categoria condição docente para analisar o ofício de educar na modernidade. Embora não conceba a docência como uma substância, como uma essência que não pode ser pensada fora da estrutura e das relações sociais de poder, a autora tem nos chamado a atenção para alguns elementos constitutivos do trabalho docente. Valendo-se da riqueza semântica do termo *condição docente*, ela identifica, por um lado, os pilares que sustentam a arquitetura dessa profissão; por outro lado, destaca os fios que compõem o texto e a textura da docência.

Condição é um termo semanticamente rico. Do latim *conditio*, o vocábulo condição tem origem no *condo* – *is*, *conditio*, e corresponde, por um lado, ao grego *kríois* (fundação, criação) na acepção de ato e ação de criar. Por outro, se entende por *conditio* o estado, o *status*, a situação de um ser no conjunto de realidades ou de um homem na sociedade. Este sentido está presente ao falar-se em “condição social” e tem sido muito explorado na expressão “condição humana”, entre outros de seus usos e significações (TEIXEIRA, 2007, p. 429).

A autora usa, dessa forma, o termo *condição docente* para designar tanto o que funda ou o que cria (aquilo que dá origem, que instaura), quanto o estado ou o conjunto de realidades ou situações que envolvem o trabalho do professor. Assim, falar em condição docente é, antes de tudo, falar de sua fundação e origem, das circunstâncias que a constitui como profissão. Falar em condição docente é delimitar os contornos que envolvem a historicidade do trabalho educativo levado a cabo por sujeitos socioculturais.

A categoria condição docente nos permite, assim, especular sobre as distintas circunstâncias em que são realizados os trabalhos dos professores. Enquanto alguns trabalham próximos às suas residências, outros labutam em regiões distantes do bairro em que moram. Dependendo da situação, somos levados a pensar nos meios de condução e no tempo que cada um dispõe para chegar ao local de trabalho. Podemos ainda nos ater à extensão da jornada de trabalho: enquanto existem educadores que trabalham em um turno, há outros que desenvolvem seu trabalho em dois ou três turnos. Outro elemento que essa categoria nos permite

pensar é sobre o fato de alguns professores atuarem em redes públicas e outros em redes privadas; uns na Educação Básica, outros no Ensino Superior.

Sobre a questão do deslocamento para o local de trabalho, a professora Edilaine faz as seguintes considerações:

Pra mim a maior dificuldade é conciliar o horário de trabalho. Como tenho que chegar na outra escola meio dia e trinta, estou contando com a ajuda das meninas, com carona. De ônibus, eu nunca chegaria a tempo na outra escola. Então, eu sempre estou chegando em cima da hora. [...] Tem dia que não dá tempo de almoçar. Aproveito o horário da aula de educação física na parte da tarde pra eu poder me alimentar. Às vezes eu estou até lanchando na outra escola porque não tá dando tempo! Então a questão pra mim que está sendo mais difícil é essa questão mesmo, a locomoção (professora Edilaine, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

Observa-se que a professora, para conciliar o turno da manhã com o turno da tarde, precisa fazer um sacrifício. Como trabalha no turno da tarde na Rede Municipal de Vespasiano, cidade localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, a professora depende de carona de colegas de trabalho. Além de chegar em cima da hora, ela não tem tempo para almoçar. Na mesma entrevista, há um ponto que nos chama a atenção. Apesar dessa condição de trabalho, Edilaine afirma que não pode abrir mão de seu cargo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).

Para mim, essa oportunidade é única! Eu estou agarrando ela da melhor forma que eu posso, porque eu estou pensando na minha questão. Porque eu já tenho um tempo (para aposentar). Minha questão é aposentar com um salário melhor, então pra mim vai valer a pena qualquer sacrifício no momento (professora Edilaine, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

A questão da condição do trabalho docente, apesar de todas as nuances vividas distintamente por cada educador, possui um ponto comum: a relação com o outro, com o estudante.

Tentando compreender a condição docente em sua fundação e origem, como o que funda ou como a matéria de que são feitos a docência e o docente e, ainda, como o estado que constitui a docência em sua historicidade, em sua realização, encontramos *uma relação*. A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se

constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro (TEIXEIRA, 2007, p. 429).

Nota-se que a autora sublinha que o outro é, antes de tudo, a matéria fundante da docência. O professor se constitui na relação com o estudante, sem ele, não há docência. A pesquisa de campo nos revela, no entanto, que um número considerável de professoras em estágio probatório tem dificuldade de se relacionar com o corpo discente. Algumas professoras descrevem, de forma pejorativa, os estudantes que são vistos, não raro, como desinteressados, indisciplinados, preguiçosos e sem princípios de civilidade.

Pode-se deduzir, apoiando-se nas imagens da docência descritas pela professora Marina, que, ao representar os estudantes de forma negativa, as professoras passam a se enxergar de forma pejorativa. Isso decorre do fato da docência ser relacional, não se pode ser professor sem se relacionar com estudantes. Como se ver de maneira positiva, se os estudantes, aos olhos do professor, não valorizam os saberes que ele traz para sala de aula? Como acreditar que a docência é fundamental na sociedade, se os estudantes parecem ignorar a presença do professor em sala de aula?

Ao representar o estudante negativamente, o docente começa a reivindicar melhores salários, considerando as dificuldades que possui no ato de ensinar, como faz a professora Marina em várias partes de seu depoimento:

Os estudantes aqui são muito indisciplinados! Eu olhei o seguinte: aqui eu me desgasto muito, o professor não fica quieto. Você ver um professor sentado numa mesa fazendo alguma coisa é raríssimo; eu não consigo ficar sentada; tenho que ficar em pé, dando aula, explicando, dando atenção pra um, pra outro! Eu não consigo realizar meu trabalho sentada porque tenho que dizer toda hora: - “Ô gente, vamos fazer uma atividade!” Eu não posso ficar olhando os estudantes. Tenho que pedir pra sentar, é muito complicado! (professora Marina, entrevista cedida em 10 de maio de 2012).

A condição docente não se limita, no entanto, à relação entre educadores e educandos. Além do trabalho com os estudantes, as professoras se deparam com a questão da materialidade educativa, com as condições salariais e com os planos de carreira. Marina sustenta que somente depois de ingressar na RME/BH foi que passou a ter interesse em realizar um curso de pós-graduação, uma vez que o Plano

de Cargos e Carreira da Prefeitura de Belo Horizonte prevê progressão por nível de escolaridade.

Tanto no Estado, como em Contagem não tinha uma política de valorização do plano de carreira. Então era um investimento que eu não ia ter um retorno, por isso eu preferia pegar o carro nos domingos e passear, viajar, do que gastar investindo numa coisa que não me daria retorno financeiro. Eu não quis investir nisso, mas isso não quer dizer que eu ainda não venha fazer, até mesmo pra minha autoestima, pro meu aprendizado. Porque por dinheiro, plano de carreira, agora sim, na Prefeitura de Belo Horizonte, como o plano de carreira valoriza isso, o aprendizado, sua formação, eu me interesse em fazer, pois, até então, eu não tinha interesse (professora Marina, entrevista cedida em 10 de maio de 2012).

Nota-se que a professora quando esteve em outras redes de educação não se interessou em fazer curso de pós-graduação. Tal curso, além de não implicar em ganhos salariais, comprometeria seu lazer no final de semana. Com o ingresso na RME/BH e a possibilidade de elevação salarial, ela começa a reconsiderar sua posição. Ainda assim, observa-se que a professora já anseia pela aposentadoria, mesmo com poucos meses de docência na RME/BH.

Eu estou contando meus dias para aposentar! Você não tem perspectiva nenhuma. É um salário suado e sofrido. Aqui, pra mim, é um purgatório, não é essa escola, não é o prédio, a direção, não é a instituição. É a visão que a sociedade tem da educação [...]. O professor é um zero à esquerda (professora Marina, entrevista cedida em 10 de maio de 2012)!

Em relação às outras professoras entrevistadas, Marina é uma exceção. Enquanto as demais procuram enfrentar os desafios postos pela docência, Marina se resigna. Raquel, embora não esconda sua frustração com a docência, procura alternativas em sua prática educativa.

Eu acho que a escola tem uma estrutura boa, é uma escola com material bom, com as carteiras boas, com boas condições materiais de trabalho. Eu acho que a gente tem boas condições de trabalho, embora o entorno da escola, a arquitetura do bairro já apresente essa visão de periferia. Mas eu acho que o impacto maior foi em relação mesmo à bagagem escolar desses estudantes. O que poderia fazer para ajudá-los (professora Raquel, entrevista cedida em 11 de maio de 2012)?

Cléo, professora dos anos iniciais, compara a materialidade oferecida pela RME/BH com a Rede Estadual. Enquanto a última é marcada pela precariedade, pela escassez de insumos pedagógicos, a primeira é caracterizada pela abundância de recursos. No entanto, isso tem surtido pouco impacto no trabalho educativo da professora.

É isso que eu fico questionando, eu como ser humano. Aqui tem muito mais recurso do que o Estado, muito mais! Tem muito mais opção. Lá, às vezes, a gente quer fazer alguma coisa, mas não tem recurso pra fazer. Às vezes, a gente desembolsa. Aqui isso não acontece e, pelo que eu sei, os meninos melhoraram muito, porque a realidade ainda era pior. Mas eles têm condição de desenvolverem muito mais do que eles desenvolvem, se eles tivessem interesse. Mas eles não têm interesse! Você chega à sala, eles olham “faz atividade”, quando fazem, fazem por fazer. Eu estou até revendo o conteúdo pra tentar buscar para o lúdico, porque eu falei “a gente pode produzir, mas eles são crianças e crianças gostam de brincar”, seja em qual realidade, em qualquer situação social que ela esteja, criança gosta de brincar! Então, como eu trabalho história, geografia e ciências eu falei que eu vou tentar dar menos teoria e dar mais prática, de uma maneira mais agradável pra eles, pra ver se desperta o interesse deles de alguma forma (professora Cléo, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

Observa-se que a professora atribui o baixo desempenho escolar à falta de interesse dos estudantes. Sua postura, no entanto, não é de resignação. Considerando que está lidando com um público infantil, ela está revendo sua prática de ensino, elaborando materiais lúdicos, a fim de despertar o interesse das crianças para os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Júlia, outra professora dos anos finais do Ensino Fundamental, se encontra decepcionada com a educação. No entanto, o que a desmotiva não é a relação com os estudantes, mas com a escola, com os outros professores.

Eu tinha outras expectativas da rede pública municipal de Belo Horizonte, principalmente porque nós professores da rede estadual, por questões salariais, por questões de reconhecimento, por questões de plano de carreira que não existe, imaginava encontrar outra realidade na Rede Municipal de Belo Horizonte. A gente que estava na rede estadual se sentia assim meio que na contramão de tudo; parecia que as coisas estavam acontecendo somente pra rede municipal; os avanços estavam acontecendo na educação no município e o estado de um modo geral estava ficando com uma defasagem imensa. Então, eu imaginei “eu vou pra rede municipal” e foi assim. Foi uma surpresa [passar], porque fiz um concurso em dois 2006, num período que eu estava estudando, fazendo Serviço Social

na PUC. Aí eu resolvi fazer. Não era mais a minha vontade de fazer concurso pra educação. Eu já estava bem desesperançosa com a educação, eu não tinha muita expectativa de continuar, aliás, eu fazia planos pra poder sair da educação (professora Júlia, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

A professora possui uma identificação com as questões sindicais. Sua admiração pela RME/BH se deu em virtude dos avanços da categoria: questão salarial, plano de carreira e proposta pedagógica. Para ela, a Rede Estadual estava estagnada, distante das conquistas profissionais dos professores do município de Belo Horizonte. Tal fato a deixou sem perspectiva, levando-a realizar o curso de Serviço Social. Com a aprovação no concurso, Júlia renova, assim, sua aposta na educação. Ao ingressar na Rede Municipal, ela se decepciona novamente. Sua frustração não é com os estudantes, mas com o coletivo de professores que encontrou na escola onde tomou posse.

Sempre participei das greves, dos movimentos. Eu via, sempre vi, o movimento dos professores como um movimento social que é um movimento que ainda procura se estabelecer, procura se manter na sociedade. Então, eu sempre me vi como uma pessoa de luta, da luta mesmo. Assim, eu vi como uma possibilidade de dar uma guinada na minha profissão, porque a gente não pode ficar o tempo todo insatisfeito, mas parece-me que a rede deu uma estacionada. Aqui nessa escola a gente não tem identidade. Eu não tenho identidade aqui. Eu tinha uma identidade quando eu trabalhei no Estado. Eu me formei junto com um grupo que a gente se reconhecia, que a gente buscava, construímos o Projeto Político-Pedagógico da escola, a gente o colocou em prática. Eu acho assim, que eu fui uma referência nos lugares em que eu trabalhei, porque eu participei. Aqui, eu não sinto que eu participo das decisões (professora Júlia, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

Elisa, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, se sente desvalorizada na escola. Quando indagada sobre a questão da materialidade, ela responde que esse não é o problema central que enfrenta no momento. Antes de assumir o cargo de professora na RME/BH, ela já trabalhava em uma escola, localizado em um município vizinho. Como o grupo era reduzido (havia apenas nove professoras), ela possuía um sentimento de pertencimento de grupo. Isso não ocorreu, no entanto, quando assumiu seu cargo na RME/BH, conforme relatado.

Lá em Contagem a escola é pequena, a gente reúne mais com o grupo. É mais fácil da gente colaborar um com o outro nos projetos

pedagógicos. Aqui a escola é muito grande. Então, tem professora aqui que eu não conheço. Na primeira reunião que teve no auditório eu fiquei impressionada porque tinha uns oitenta professores lá. Eu fiquei impressionada, porque lá na outra escola são nove professores, aqui são uns oitenta professores (professora Elisa, entrevista cedida em 11 de maio de 2012)!

Para a professora, a existência de um número expressivo de professores acabou reduzindo sua importância no grupo.

Eu achei que eu não fiz diferença aqui no grupo, fui mais uma que chegou, como vou ser mais uma que vai embora, porque aqui não tem essa consciência de grupo, ainda não! Aliás, tem uma separação de grupos, grupo dos professores dos meninos do primeiro e segundo ciclo e a separação dos professores dos meninos do terceiro ciclo. Parece que o terceiro ciclo aqui não é bem-vindo. Assim, eles estão na fase de adolescência, juventude, então eles fazem mais bagunça, requerem mais atenção. O barulho das salas vem geralmente deles, porque eles gostam de aparecer no momento deles. A gente era assim também, queria aparecer. Eu achei que não fui bem recebida, fui recebida, mas bem recebida não fui! Eu não entro em contato com a professora de Arte, eu não entro em contato com a professora de Educação Física, eu não entro em contato com a professora de Literatura. A gente não se encontra, não tem tempo da gente encontrar (professora Elisa, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

Observe que a professora, apesar de um mês trabalhando na escola, percebe a divisão entre os grupos que atuam nos diferentes ciclos de formação. Ao mesmo tempo, sente-se em uma posição periférica, com pouca possibilidade de intervir na estrutura organizativa do estabelecimento educativo, uma vez que não consegue se encontrar com as demais professoras que atuam na sua turma.

Outra questão que a professora nos traz é a falta de ações na escola para acolhimento dos professores novatos. Note que ela relata que não obteve nenhuma informação da coordenação pedagógica sobre a organização da escola, bem como de sua proposta pedagógica. Quanto indagada sobre o projeto político-pedagógico da escola, a professora nos respondeu:

Não me mostraram ainda. Eu estou descobrindo tudo, batendo cabeça aqui, batendo cabeça ali. Assim é que eu vou descobrindo as coisas, porque a escola é muito grande. A coordenação não tem tempo para me explicar as coisas. Eu vou aprendendo aqui, vou aprendendo ali, aprendendo aqui, aprendendo ali (professora Elisa, entrevista cedida em 11 de maio de 2012)!

Júlia, professora da mesma escola, tem esse mesmo ponto de vista.

Eu hoje não me sinto participante de um grupo. Eu não sinto que eu trabalho, que eu esteja inserida num grupo. Eu não me reconheço, eu não tenho identidade com esse grupo com quem eu trabalho, porque é um grupo que está aquém da luta. Não tem discussão, diálogo. Eu fiquei assim, muito assim, desamparada com a falta de diálogo que existe. Estou falando daqui, pois essa que é minha referência de rede (professora Júlia, entrevista cedida em 11 de maio de 2012).

A relação entre os professores que já estão estabelecidos e os novatos é, muitas vezes, marcada por conselhos desencorajadores. O comentário de uma professora sobre as falas de alguns colegas veteranos é esclarecedor:

Eu já ouvi muito isso: você tem que aproveitar pra sair enquanto você é nova, porque ainda dá tempo. Outra coisa, eles não falam, que você vai conseguir, que é normal, que eles também já passaram por isso (professora Rosângela, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

Outro ponto que a pesquisa de campo nos revela é o estranhamento do professor em relação à escola onde foi lotado, o que não acontece apenas com professores iniciantes no magistério. Veja, a seguir, o depoimento da professora Cléo que chega à RME/BH com dezoito anos docência em outra rede de ensino.

Tudo aqui é diferente. O sistema daqui é diferente a princípio. Quando eu cheguei em uma sala de aula onde os estudantes não me deixaram abrir a boca, eu me senti uma novata! E olha que eu me coloco como uma professora que tem disciplina! Eu sou a professora chata com os estudantes! Até a coordenadora falou comigo anteontem: “mas eu falei com você que se precisasse era para me pedir ajuda”. Eu falei: “mas eu só peço ajuda quando foge de tudo que eu puder fazer! Se eu não conseguir, aí eu peço ajuda, do contrário, eu vou tentando, vou tentando” (professora Cléo, entrevista cedida em 6 de maio de 2012).

As questões que envolvem relações entre professores e professores, professores e estudantes, estudantes e estudantes, resultam do entendimento sobre a definição de situação. Todos esses pontos nos remetem para a compreensão da escola como espaço sociocultural. Isso quer dizer que os atores sociais definem a situação a partir de suas visões de mundo, de seus conceitos, de suas escalas de valores, reproduzindo ou contestando as relações sociais e os conhecimentos

institucionalmente determinados (DAYRELL, 1995). Assim, se os agentes educacionais desconhecem as diversidades culturais e o papel da alteridade na construção de identidades sociais, as relações interpessoais podem ser marcadas pela discriminação e pelo preconceito, pois o diferente pode ser visto como inferior ou perigoso. Nesse sentido, a compreensão dos diversos universos simbólicos (entendidos aqui como as formas pelas quais os seres humanos se comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos em relação à vida), que estão presentes não somente nos espaços escolares, constitui-se um grande desafio para os professores que procuram desenvolver uma prática pedagógica desvinculada de qualquer espécie de etnocentrismo, levando em consideração a pluralidade de experiências pertencentes ao gênero humano (GEERTZ, 1989).

A questão da alteridade, da presença do outro que interroga, que se espanta, que admira, marca a escola, define em que circunstâncias o trabalho pedagógico será realizado.

O outro está ali, diante do professor, da professora, podendo sempre surpreendê-lo, instaurando o inédito em sua ação instituinte, tanto quanto repetir ou repor o conhecido, o instituído. O outro está ali, efetivamente ou virtualmente presente, na educação presencial ou na educação a distância, como se costuma chamar uma e outra. Trata-se, ainda, de uma relação entre sujeitos sócio-culturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

A autora nos lembra que a relação está inserida na cultura, na interação com o outro e ocorre sob mediação com o conhecimento, com a memória cultural a ser transmitida e interrogada.

Conforme apresentado neste capítulo, uma das explicações para o sucesso de alunos cubanos no processo de aprendizagem se deve ao fato de haver nesse país um investimento no acompanhamento do professor iniciante por meio de uma intrincada supervisão pedagógica e de um complexo sistema de tutoria, que faz com que professores novatos possam aprender com professores mais experientes. Por outro lado, com base em pesquisa recente realizada no Brasil sobre a existência de políticas e programas de apoio aos professores iniciantes, Marli André (2012) mostra que são incipientes as ações institucionalizadas voltadas para a inserção de professores. De acordo com a autora, apenas dois estados (Ceará e Espírito Santo) e um município (Jundiaí/ São Paulo) desenvolvem ações de formação em serviço

específicas para professores no momento de ingresso na rede pública de ensino ou durante o estágio probatório.

Além disso, observou-se, ao longo deste capítulo, que as professoras se sentem abandonadas em sua profissão. Os primeiros anos de docência constituem um momento crucial no ciclo de desenvolvimento profissional. O início da carreira na RME/BH é marcado por conflitos e tensões. Em razão disso, o estágio probatório é visto como um período importante, para o qual os gestores municipais devem voltar o seu olhar, criando condições adequadas para adaptação, capacitação e permanência dos professores recém-ingressos. Nesse sentido, no próximo capítulo, apresento um Plano de Ação Educacional que, se implementado, poderá favorecer a inserção do professor nas escolas públicas municipais.

### **3 CONSTRUINDO A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INSERÇÃO DOS PROFESSORES RECÉM-NOMEADOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

Como o objetivo principal deste trabalho é descrever e analisar o início da carreira dos professores do Ensino Fundamental no interior das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) durante o estágio probatório, nos capítulos anteriores foram apontadas as limitações do concurso público, bem como as representações, as identidades, as condições do trabalho das professoras ao iniciar sua carreira profissional na RME/BH.

Assim, o primeiro capítulo destacou a política educacional em curso na cidade de Belo Horizonte, a legislação que trata da investidura do servidor público, as características das escolas e o perfil de oito professoras, selecionadas para compor os sujeitos da pesquisa que ora se apresenta. Por sua vez, no segundo foram apresentados dados de pesquisas recentes sobre as políticas públicas voltadas para a inserção profissional de professores no início da carreira. A primeira pesquisa, coordenada por Martin Carnoy (2009), refere-se a um estudo comparativo entre os sistemas educacionais de Brasil, Chile e Cuba. A segunda, relatada por Marli André (2012), aborda as políticas de apoio e formação docente no estágio probatório no Brasil e em outros países. Além disso, foi realizada a análise das entrevistas com as professoras, abordando os conceitos teóricos que impulsionaram este trabalho. Foram articuladas quatro categorias (saberes docente, representação e identidade de professor e condições do trabalho docente) com as experiências das professoras em estágio probatório. Tanto em um, quanto em outro capítulo verificou-se que as professoras que ingressam na RME/BH encontram-se desencantadas e exauridas com a profissão que escolheram, o que gera problemas no interior da escola, comprometendo a oferta de uma escola pública de qualidade.

Tendo em vista o caso de gestão descrito no capítulo um e sua análise realizada no capítulo dois a partir das evidências encontradas nas entrevistas e na literatura sobre o assunto, no presente capítulo, apresento o Plano de Ação Educacional (PAE), com vista à inserção dos profissionais na RME/BH durante o estágio probatório. Proponho, conforme veremos adiante, a criação de um programa institucional de acompanhamento dos professores novatos na RME/BH nos três primeiros anos da carreira. O objetivo dessa proposta é possibilitar aos docentes

uma melhor adaptação à realidade das escolas municipais, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Por um lado, o intuito desse programa de acompanhamento de professores em estágio probatório é tanto reduzir o número de ausências, de pedidos de transferências e exoneração, quanto favorecer uma prática pedagógica adequada a essa realidade, tendo por base a política educacional da RME/BH; por outro lado, ele visa à melhoria da relação professor-aluno, professor-Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), professor-equipe escolar e professor-família e valorizar os profissionais da RME/BH. Enfim, vislumbro que este plano cumpra a função de acolher, apoiar e capacitar o professor recém-admitido, possibilitando, assim, o seu desenvolvimento profissional no contexto atual da educação pública municipal.

O Plano de Ação Educacional se baseia, inicialmente, na proposição de mudança na estrutura do concurso público, transformando-o em um concurso regionalizado. O objetivo é superar a distância geográfica, fator de descontentamento dos profissionais recém-ingressos na área educacional. A segunda proposição, voltada para o período que compreende o ato de posse e a entrada em exercício, refere-se ao acolhimento do professor antes dele iniciar suas atividades na escola, visando fornecer informações básicas sobre a política educacional que norteará seu trabalho diário. Trata-se de uma proposta de formação básica, cujo objetivo central é situar o profissional em relação à política educacional da RME/BH. Além disso, essa ação abordará a temática dos direitos e deveres do servidor público e do plano de carreira. A terceira proposição, culminância deste plano de ação, está direcionada especificamente para o estágio probatório e diz respeito a capacitação e formação específica para os professores em estágio probatório, a fim de acompanhá-los durante os três primeiros anos na RME/BH. A justificativa para tais proposições está descrita na próxima seção.

O capítulo que ora apresento está dividido em duas partes. Na primeira parte, faço inicialmente uma breve retomada dos aspectos do caso descritos e analisados, que nortearam as ações propostas no Plano de Ação Educacional. Em seguida, na segunda parte, apresento de forma detalhada as ações previstas para o PAE.

### 3.1 Plano de Ação Educacional: primeiras aproximações

Antes de proceder ao detalhamento das ações do Plano de Ação Educacional (PAE), retomo alguns aspectos que fundamentam cada uma de suas proposições.

A sugestão de um concurso público regionalizado tem como objetivo central minimizar três pontos: dificuldade de algumas escolas comporem um quadro profissional permanente; as implicações pedagógicas que acarretam o fato de certos professores serem forçados a trabalhar, por três anos seguidos, em locais que não se identifiquem; a exaustão emocional e física do professor, que é gerada pelo extenso trajeto entre sua residência e a escola ou entre o outro local de trabalho e a escola.

Os estabelecimentos educativos que têm dificuldades de manter seu quadro profissional se encontram, via de regra, em áreas de risco e de vulnerabilidade social. Com baixos indicadores sociais, esses locais são caracterizados pela presença de um número expressivo de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza, fora do mercado formal de trabalho, sem direitos previdenciários e trabalhistas. A presença acanhada de políticas públicas nesses espaços pode ser dimensionada pela quantidade de pessoas analfabetas, pela baixa escolaridade da população, pela ausência de saneamento básico e pela falta de espaços de lazer. Além disso, a capilaridade do tráfico nesses locais faz com que a insegurança e o medo tomem conta não somente daqueles que aí residem, mas principalmente daqueles que, por alguma razão, se desloquem para essas áreas.

Não é preciso destacar o papel estratégico que a educação ocupa nesses espaços no processo de inclusão e de promoção da cidadania. No entanto, graças à grande rotatividade de professores nesses locais esse papel fica comprometido. Como vimos no capítulo um, alguns professores se exoneram antes do término do estágio probatório e outros optam pela transferência assim que o conclui. Dessa forma, a escola não constrói uma identidade e nem seus profissionais se constituem como uma equipe de trabalho.

Com a obrigatoriedade da permanência do servidor nos três primeiros anos do estágio probatório, alguns professores insatisfeitos ficam excessivamente faltosos, o que acaba interferindo na organização do trabalho escolar. O outro ponto que detectei, durante a pesquisa de campo, foi o grande volume de atestados e licenças médicas em decorrência do adoecimento de professores, o que significa

que a insatisfação do professor com o local de trabalho gera não somente o absenteísmo, mas principalmente problemas de saúde.

A exaustão emocional e física do professor gerada pelo extenso deslocamento interfere diretamente na condição docente. Analisei, no capítulo dois, a situação de uma professora que, após encerrar seu trabalho às 11h30 da manhã tem apenas uma hora para chegar até a outra escola. Nesse processo, além de depender de carona de outras professoras, ela não tem tempo para almoçar, passando o dia apenas com o lanche que faz quando seus alunos estão na aula de Educação Física com outra professora. No capítulo um, descrevi os depoimentos da gerente da Gerência de Planejamento Escolar (GEPES), que nos conta que a expectativa do professor é trabalhar próximo à sua residência ou ao local onde possui outro vínculo empregatício. Com a implantação de um concurso público regionalizado, acredito que, além de reduzir a rotatividade de professores, situações como a que foi descrita anteriormente podem ser resolvidas, melhorando a condição do trabalho docente.

A segunda proposição neste plano de ação, o acolhimento do professor pelo poder público municipal, antes de seu ingresso no exercício profissional, originou-se dos depoimentos e das observações que realizei durante minha pesquisa de campo. Antes de assumir o trabalho docente, a única formação que a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), através da Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos (SMARH), tem oferecido ao professor recém-ingresso na carreira é a palestra sobre o uso adequado da voz. Trata-se de uma abordagem técnica, de caráter fonoaudiológico, que enfatiza a importância da hidratação das cordas vocais durante a realização de uma aula expositiva, bem como salienta a necessidade de realizações de alguns exercícios de preservação das cordas vocais. Além disso, o curso orienta sobre os tipos de alimentos, a temperatura ideal para serem ingeridos e alguns procedimentos que professor precisa adotar para manter sua saúde vocal.

Conforme vimos nos primeiros capítulos, os profissionais em estágio probatório se ressentem pelo fato de não ter nenhum tipo de orientação sobre a política educacional, sobre o plano de carreira e sobre o Estatuto do Servidor. Para muitos, sua inserção na RME/BH ocorreu de forma abrupta, sem preparo para a nova realidade com que se deparou em sua vida profissional. A expressão “de repente, caí de paraquedas em sala de aula” traduz o sentimento de muitos professores. Pressuponho que a segunda proposição irá reduzir esse tipo de

ansiedade, dando confiança e segurança ao educador para investir na carreira docente.

Por terem um caráter pontual, as duas primeiras proposições que aqui apresento não são capazes de sozinhas intervirem em pontos estruturais e fundantes da profissão docente. Refiro-me aos chamados saberes da prática, aos processos formativos e representacionais do trabalho pedagógico e às condições do trabalho docente. No capítulo dois, quando abordei essas categorias analíticas, verifiquei que a formação acadêmica inicial não é suficiente para assegurar que professor recém-ingresso na RME/BH realize, de forma adequada, seu trabalho profissional. A proposta de formação continuada dos professores em estágio probatório e de supervisão de sua prática pedagógica em sala de aula pode, no entanto, se configurar como uma possível solução para as questões desenvolvidas ao longo deste trabalho.

Como abordei nos dois primeiros capítulos, a existência de professoras com experiência docente em outras redes não significou ausência de problemas na prática pedagógica; o que demonstra que essa política, se implementada, precisa ser para todos os professores que iniciam sua carreira na RME/BH. A pesquisa de campo revela que predominam entre as professoras alguns sentimentos no exercício inicial da profissão, como ansiedade, frustração, incompetência, insatisfação, insegurança e solidão, que não podem ser ignorados pelo poder público.

Durante a realização das entrevistas com as docentes, percebi forte tensão na relação entre professores e condutas indisciplinadas de alguns estudantes. Notei que o diálogo entre as educadoras e os educandos é, muitas vezes, tenso. O primeiro ponto detectado no capítulo dois diz respeito aos saberes da prática. As professoras estavam frustradas porque os alunos, de modo geral, ignoravam as rotinas da sala de aula. Como veremos mais adiante, essa é uma questão para ser abordada na formação continuada.

O segundo ponto que observei diz respeito à identidade e às representações sociais que as professoras possuem sobre o trabalho docente. O fato de não se identificar com sua atividade profissional faz com que algumas professoras descrevam seus alunos de forma pejorativa e se vejam como pessoas sofredoras que merecem ser reconhecidas não pelo aprendizado de seus alunos, mas pelo desgaste que têm em sala de aula. Esses elementos interferem na condição do trabalho docente. Como este não diz respeito apenas à materialidade, mas às

relações sociais que se estabelecem no contexto escolar e às relações com os educandos, é necessário que se intervenha sobre o mal estar que se instaura sobre os profissionais que se encontram no estágio probatório.

Os dados das pesquisas realizadas sobre as políticas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, apresentados no capítulo dois, mostram que apenas dois estados e três municípios desenvolvem programas com ações formativas, seja no momento de ingresso no concurso ou na fase inicial da docência. Há de se considerar que são iniciativas recentes e importantes, que podem contribuir para a elaboração de novos programas. No entanto, os dados indicam a necessidade de estudo e de intervenção nessa questão, de tal forma que sejam elaboradas políticas de inserção profissional à docência em todo o Brasil, respeitando-se as especificidades de cada rede de educação.

Apesar do reconhecimento das gestoras escolares e da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte sobre a necessidade de oferecer apoio e acompanhamento aos professores iniciantes na docência e na carreira pública, foi constatado que ainda não há um programa institucional na RME/BH que promova formação nos concursos de ingresso ou durante o estágio probatório. Da mesma forma, a equipe gestora da escola não promove ações sistemáticas para o acolhimento e acompanhamento dos professores novatos, demonstrando a necessidade de formação para os diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos.

A seguir apresento, de forma detalhada, as proposições que compõem este Plano de Ação Educacional.

### **3.2 Plano de Ação Educacional: detalhamento das proposições**

A política de inserção que será detalhada a seguir é única para todos os professores novatos na carreira pública municipal. Não se trata, portanto, de uma proposta de apoio e formação para professores iniciantes na docência, mas sim, para professores recém-admitidos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Esclareço que os custos relativos à execução das ações propostas no Plano de Ação Educacional não serão apresentados por falta de dados. Apesar de minhas insistentes solicitações de informações sobre o financiamento da educação pública

municipal à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, através da Gerência de Articulação de Administração e Planejamento, não obteve retorno. Portanto, mesmo aguardando por vários meses, não tive acesso a tais informações.

### 3.2.1 Concurso Público RME-BH: proposição de um concurso regionalizado

Em virtude das dificuldades durante o processo de lotação que acabam por interferir na fixação dos professores, proponho para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) alteração no atual formato do concurso público que passaria a ser regionalizado. Conforme constatado, a localização das escolas e os interesses pessoais dos servidores são pontos de tensão entre os professores e a Administração no momento da lotação. Como o Estatuto do Servidor (BELO HORIZONTE, 1996b) estabelece o critério para a escolha da escola por ordem de classificação no concurso, fica inviável o atendimento às solicitações dos servidores, principalmente daqueles que ficam com as últimas classificações.

Conforme descrito no capítulo um deste estudo, há duas formas de nomeação. Na primeira, publica-se no Diário Oficial do Município o nome da Regional, escola e turno disponíveis para lotação. Nesse caso, a escolha da escola, em data e horário pré-determinados pela SMED/BH, possibilita aos professores convocados visitarem as instituições, dentre aquelas que lhes interessam, antes de comparecerem à Gerência de Planejamento Escolar (GEPES). Em certa medida, essa publicação contribui não só para o preenchimento de vagas nas escolas mais vulneráveis, mas para uma escolha consciente do servidor. No entanto, essa nomeação, apesar de ter minimizado a tensão entre a SMED/BH e os professores, não é eficaz para solucionar os desafios que se apresentam durante o processo de lotação. Isso ocorre porque, se no momento da escolha da vaga daquela escola pretendida ou mesmo idealizada tiver sido preenchida por outro colega melhor classificado, a opção permanece restrita a aquelas que restaram.

Na segunda, como não há divulgação das vagas disponíveis para lotação – elas são apresentadas somente no ato da escolha da escola junto à SMED/BH – os professores, de maneira geral, poderão escolher escolas com pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre elas. Esse fator contribui, entre outros, para o choque com a realidade encontrada nas instituições pelos professores novatos, fato

comprovado nos depoimentos das gestoras escolares e das professoras entrevistadas.

Para minimizar a situação exposta, sugiro à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) estudar a opção de realizar o concurso público regionalizado com possibilidades de remanejamento dos professores entre regionais. Ou seja, o concurso será realizado para provimento dos cargos de professores do Ensino Fundamental em todas as regionais, conforme a necessidade da Administração, mas dando opção ao candidato, no ato da inscrição, de optar pela regional onde ele quer concorrer a uma vaga para seu ingresso na RME/BH. Dessa forma, o concurso, apesar de oferecer vagas para todas as regionais, permitirá à Administração lotar, inicialmente, os profissionais nomeados na regional escolhida, por ordem de classificação. No entanto, cabe esclarecer que o fato do candidato fazer essa opção não impede que o professor recém-nomeado seja lotado, em um segundo momento, em outra escola pertencente às demais regionais. Portanto, apesar da opção para lotação inicial ser regionalizada, o candidato prestará concurso para trabalhar na RME/BH como um todo. Esse procedimento visa a favorecer à Administração que seja preenchido o maior número de cargos e ao professor, após o final do estágio probatório, se for do seu interesse, transferir-se para outra regional.

A SAMRH deverá elaborar uma lista por ordem de classificação por regional e outra de classificação geral para a cidade. A lista geral terá por finalidade o suprimento dos cargos em todas as regionais, após o preenchimento das vagas, seguindo o critério regionalizado.

Espera-se que essa mudança no concurso contribua para reduzir os problemas apresentados no momento da lotação e, conseqüentemente, a rotatividade de professores, bem como a insatisfação no ambiente de trabalho. Avalia-se que, dessa forma, o concurso permitirá aos candidatos aprovados uma escolha consciente, uma vez que ela possibilita um conhecimento prévio da região onde as escolas estão inseridas. Vislumbra-se que a redução da distância entre a escola e a residência ou outro local de trabalho possa ser um fator positivo na fixação do professor.

Para efetivação da alteração sugerida no concurso público, a PBH deverá fazer um estudo detalhado da legislação, evitando-se, assim, possíveis implicações judiciais de candidatos aprovados. Além disso, o Poder Executivo deverá fazer constar no edital o requisito da opção para ingresso inicial por regional. Cabe

destacar que essa ação não implica na mudança do Estatuto do Servidor (BELO HORIZONTE, 1996b), pois será respeitada a ordem de classificação para lotação prevista no artigo 27. De acordo com a seção II do referido estatuto, não há impedimento para a realização do concurso por regional. Está claro no artigo 18 que cabe ao Poder Executivo regulamentar o processo de recrutamento e seleção, bem como estabelecer os requisitos de inscrição no respectivo edital.

Embora essa ação possa levar ao entendimento de que os professores com melhores classificações no concurso continuarão escolhendo as “melhores escolas”, avalia-se que a opção da lotação regionalizada favorece a democratização do processo, uma vez que se considera não só a classificação geral, mas a opção da regional. É importante esclarecer que essa opção não garante que os professores recém-ingressos deixem de trabalhar em áreas com vulnerabilidade social. Aliás, a maioria dos estudantes da RME/BH é oriunda de famílias de baixa renda.

Devido à extensão geográfica da cidade de Belo Horizonte, todas as regionais comportam áreas centrais e periféricas. Como exemplo da situação exposta, apresenta-se a regional Centro-sul. Além de ser composta pelos bairros nobres da cidade, vários aglomerados, como a Vila Acaba Mundo, o Morro do Papagaio e o Aglomerado da Serra pertencem a essa regional. São locais que apresentam níveis socioeconômicos tão baixos quanto às demais regionais. Nesse sentido, da mesma forma que em outras regionais mais distantes do centro da cidade, há várias escolas na regional Centro-sul que apresentam dificuldades de lotação de professores, seja devido à localização geográfica ou ao público atendido.

Compreendo que a definição da melhor escola é relativa, podendo estar atrelada, inclusive, aos interesses particulares dos profissionais. Acredita-se que as dificuldades relacionadas à docência para um público diversificado com o da RME/BH serão minimizadas com o suporte e a formação continuada para esse fim.

**QUADRO 7: Síntese da proposta do concurso regionalizado**

<b>AÇÃO</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>ATORES</b>	<b>IMPLEMENTAÇÃO</b>
Concurso regionalizado	Permitir ao professor ser lotado em uma escola na regional para a qual ele optou ao se inscrever no concurso público minimizará os problemas apresentados no processo de lotação e contribuirá para sua permanência nas escolas municipais e na RME/BH.	SMED/BH e SMARH	Estabelecer no edital do concurso público a escolha de regional para lotação inicial.

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.2.2 Entrada em Exercício: proposição de um curso de inserção do professor recém-admitido

A análise do caso de gestão realizada nesta dissertação aponta o desconhecimento natural dos professores da estrutura organizacional da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), destacando-se as secretarias às quais estão ligados diretamente, de seus direitos e deveres, e o desconhecimento do perfil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), de sua política educacional, dos programas e dos projetos que são desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).

Diante dessa constatação, proponho a oferta de um curso inicial<sup>41</sup> a ser ministrado pela SMED/BH em parceria com a Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos (SMARH). O objetivo desse curso é oferecer aos docentes novatos informações sobre os seus direitos e deveres como servidores e professores públicos municipais, sobre saúde e segurança no trabalho, sobre a estrutura hierárquica das duas secretarias (SMED/BH e SMARH), informações básicas relacionadas às especificações de seu cargo. Enfim, todas as informações essenciais para o início da carreira docente na RME/BH. Essas informações serão fornecidas através de palestras ministradas por vários profissionais das diversas gerências que compõem essas secretarias, no decorrer de uma semana, antes dos professores entrarem em efetivo exercício de suas atividades nas escolas. Além das palestras, serão entregues os seguintes materiais impressos: cartilha elaborada pela PBH em parceria com a EVG<sup>42</sup> denominada *Orientações para o novo servidor* e o *Guia da SMED/BH*, organizado pela SMED/BH.

Além de fornecer uma visão panorâmica da RME/BH, esse curso tem como objetivos: sensibilizar os professores para assumirem o compromisso da oferta de uma educação de qualidade; conscientizar os professores de sua responsabilidade

---

<sup>41</sup> Desde agosto de 2012, a Prefeitura de Belo Horizonte em parceria com a Escola Virtual de Governo (EVG) está promovendo o evento *Orientações Para o Novo Servidor* a todos os servidores recém-admitidos no seu quadro de pessoal. Além de palestras promovidas por diversas gerências, são distribuídas cartilhas aos novos servidores com informações necessárias para o gerenciamento da profissão. Até o momento o curso foi destinado aos servidores da Administração e da Saúde.

<sup>42</sup> A Escola Virtual de Governo está vinculada à Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos. As ações desenvolvidas por essa secretaria são coordenadas por uma comissão gestora formada por representantes de todos os órgãos e entidades da administração direta e indireta da Prefeitura de Belo Horizonte. Ao todo são 35 titulares e 35 suplentes. Suas atribuições se referem à capacitação de servidores e empregados públicos.

na construção da RME/BH; valorizar os profissionais da educação; apresentar os programas e projetos que são desenvolvidos para os estudantes do Ensino Fundamental; informar sobre os direitos e deveres dos servidores públicos municipais.

O curso terá duração de uma semana, totalizando uma carga horária de vinte horas, distribuídas em quatro horas por dia. Ele será oferecido de acordo com o turno de trabalho em que o professor foi lotado, evitando-se, assim, que haja incompatibilidade de horário para aqueles que possuem outras jornadas.

Conforme pode ser observado no quadro 7, o número de professores admitidos varia de acordo com as demandas que vão se apresentando ao longo dos anos. Essa demanda se dá pela ampliação da oferta ou devido a aposentadorias, exonerações, demissões da Corregedoria Geral do Município (CGM) e falecimentos. Outro ponto a considerar é que elas não acontecem de uma só vez. Praticamente durante todo o ano, a PBH nomeia novos professores, destacando-se, segundo informações da Gerência de Organização Escolar (GEOE), os meses de janeiro, fevereiro e dezembro, por concentrarem o maior número de admissões.

**QUADRO 8: RME/BH - Admissão de professores**

<b>Ano</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
Nº de professores	426	191	884	364	500	443	282

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de GINED, 21 de maio de 2012.

Em função disso, há uma dificuldade para implementação dessa ação no que se refere à formação e participação de professores recém-nomeados. Em primeiro lugar, há de se considerar o quantitativo de professores que ingressam anualmente na RME/BH e a regularidade dessas nomeações, indicando que o curso poderá ser ofertado várias vezes ao longo do ano. Em segundo lugar, os prazos legais para posse e entrada em exercício, bem como as possibilidades de prorrogação que fazem com que os professores iniciem suas atividades em períodos diferentes, dificultando a formação dos grupos e a ministração do curso antes da entrada em exercício.

De acordo com o Estatuto do Servidor (BELO HORIZONTE, 1996b), imediatamente após a nomeação, será oferecida ao servidor a opção de lotação. A posse no cargo efetivo poderá ocorrer no prazo de vinte dias contados a partir da

data de publicação do ato de nomeação, podendo ser prorrogada por mais vinte dias. Após o ato de posse, o servidor terá dez dias para entrar em exercício na função pública. Visando minimizar esse problema, sugiro que a PBH estude a possibilidade de posses coletivas, que poderiam ocorrer em dois momentos, com intervalos de vinte dias cada uma.

Nesse contexto, proponho, para viabilização dessa ação, a normatização do curso que será ofertado dez dias (tempo máximo de prorrogação para entrada em exercício) após o ato de posse coletiva. Ao ser empossado, o professor será convocado para participar dessa ação como pré-requisito para o início de suas atividades na escola. Além disso, proponho que essa participação seja considerada como primeira etapa da avaliação de desempenho funcional relativa ao período do estágio probatório.

Cumpra esclarecer que o fato do curso de inserção inicial ser oferecido logo após a entrada em exercício, possibilitará que os professores sejam remunerados a partir do primeiro dia do curso. Nesse sentido, não haverá despesas para a PBH referente à gratificação extra por participação no curso. Além disso, a oferta do curso antes do professor chegar à escola evitará que ele fique ausente da sala de aula durante sua realização.

O Estatuto do Servidor (BELO HORIZONTE, 1996b) prevê a inclusão de programa de treinamento no processo de ingresso. Nesse sentido, para efetivação dessa ação não será necessária alteração nesse documento. Caberá ao Poder Executivo a sua inclusão no edital do concurso.

A criação dessa etapa favorecerá não só a oferta do curso antes do professor chegar à escola, como oportunizará aos candidatos aprovados um conhecimento prévio do perfil da RME/BH. Espera-se, com isso, o ingresso de profissionais conscientes sobre a realidade das escolas públicas municipais e dos desafios profissionais.

É importante dizer que vários dos temas mencionados no curso, sobretudo aqueles que dizem respeito à política educacional municipal, deverão ser aprofundados no desenvolvimento do programa de acompanhamento no decorrer do estágio probatório. A proposição específica voltada para esse período de três anos contempla a retomada desses temas com mais vigor.

A execução da proposta não implicará o aumento de despesas com pessoal, pois as palestras serão ministradas pelos próprios servidores da PBH. Haverá

necessidade, apenas, de realocar os gestores e técnicos das gerências envolvidas nos dias em que os cursos acontecerem.

A metodologia e os recursos materiais utilizados para ministração das palestras ficará a cargo de cada gerência. O espaço físico utilizado dependerá do número de participantes. Poderá ser no auditório da SMED/BH ou em outros espaços públicos da cidade, evitando-se, assim, despesas de locação.

**QUADRO 9: Síntese da proposta de curso inicial de inserção**

<b>AÇÃO</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>ATORES</b>	<b>IMPLEMENTAÇÃO</b>
Curso de inserção do professor recém-admitido	Fornecer informações básicas para o novo professor da RME/BH sobre a política educacional do município e seus direitos e deveres como servidor público é essencial para uma melhor adaptação ao trabalho.	Diversas gerências da SMED/BH e SMARH	Incluir curso no edital do concurso como pré-requisito para o início das atividades docentes na escola.  O curso será oferecido durante uma semana, com módulos de 4h/dia, totalizando carga horária de 20h.

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.2.3 Estágio Probatório: proposição de uma nova política institucional através do Programa de Acompanhamento de Professores

A garantia da educação de qualidade para todos, no atual contexto da sociedade brasileira, desafia os governos na elaboração de políticas educacionais que contribuam para a melhoria do ensino público. Nesse sentido, o governo municipal através da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) vem desenvolvendo várias ações que visam à melhoria do sistema municipal de ensino. No entanto, os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Avalia BH mostram que essas ações, apesar de indicarem avanços nessa direção, ainda não são suficientes. No que se refere ao tema tratado neste estudo, a análise do caso aponta a necessidade da criação de um programa para o acompanhamento dos professores durante o estágio probatório. Esse acompanhamento se dará através da oferta de formação continuada, tutoria e supervisão pedagógica, realizadas por profissionais que atuam na SMED/BH e suas gerências regionais, pela equipe gestora da escola e através de avaliação de desempenho funcional periódica.

Cabe informar que a avaliação de desempenho proposta deverá estar alinhada com a formação promovida nesse período, possibilitando, ao final do estágio probatório, a identificação de elementos que definam a aquisição (ou não) da estabilidade no cargo. Dessa forma, a SMED/BH deverá reelaborar a avaliação de desempenho institucional utilizada atualmente. No capítulo um deste estudo, destaco que o modelo é o mesmo tanto para a aquisição de estabilidade, quanto para a progressão na carreira.

A justificativa que dou para a avaliação funcional estar alinhada ao programa aqui proposto é fazê-la um instrumento que permita a avaliação processual do desempenho do professor ao longo desse período, auxiliando na identificação e compreensão das dificuldades apresentadas pelos profissionais, bem como no estabelecimento de estratégias para saná-las. Nesse sentido, ela será: processual, pois ocorrerá durante todo o processo de aquisição de estabilidade, semestralmente, fornecendo elementos para futuros encaminhamentos; diagnóstica, uma vez que possibilitará a constante reflexão e reelaboração da prática pedagógica articulada com a política educacional do município, bem como servirá de base para elaboração de políticas públicas da SMED/BH; participativa, pois contará com a participação do próprio professor, além da direção da escola e representantes da SMED/BH e Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos (SMARH); formativa, pois contribuirá para o processo de formação continuada dos professores, tendo em vista seu aprimoramento profissional.

Portanto, vislumbro que a avaliação de desempenho e o programa de formação e acompanhamento proposto sejam complementares e que possam se aperfeiçoar no decorrer da efetivação da ação proposta. É importante esclarecer que, em virtude da complexidade do tema, deixo indicado para a SMED/BH a reformulação da avaliação funcional para aquisição da estabilidade. Espero, inclusive, que este estudo possa auxiliar no desenvolvimento desse projeto.

Tendo em vista as atribuições do cargo especificadas no edital do concurso público, a ação proposta considera as dificuldades para a prática profissional desse novo servidor, bem como as possibilidades de formação no espaço escolar que possam contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo, vislumbro que a identificação dos fatores que dificultam o exercício da docência no decorrer do acompanhamento poderá contribuir para a elaboração de novas políticas que visem a sua superação. Nesse sentido, proponho uma formação

voltada para a reflexão da prática e troca de experiências, ancoradas por uma base teórica.

Nessa lógica de oferecer formação continuada, supervisionar e avaliar periodicamente o desempenho funcional, o objetivo da ação de acompanhamento sistemático dos professores durante o estágio probatório é o aprimoramento de sua prática pedagógica e o fortalecimento do seu olhar investigativo sobre a realidade com que se depara no cotidiano escolar da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).

A SMED/BH conta com um Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), que, atualmente, desenvolve ações voltadas para a política educacional da Educação de Jovens e Adultos, o Projeto Floração, a formação de gestores e a redução do absenteísmo na RME/BH. Proponho que a coordenação do programa seja feita pelos profissionais desse centro, uma vez que, como o próprio nome indica, foi criado para a capacitação dos educadores. Nesse sentido, sugiro que os profissionais que atuam nesse núcleo desenvolvam as ações de formação continuada e de acompanhamento dos professores em estágio probatório ao longo dos três anos.

Atualmente, o CAPE apresenta em sua estrutura organizacional um diretor, um vice-diretor (que coordenarão o programa) e 10 professores trabalhando 40 horas semanais. Para implementar o programa, o núcleo deverá contar com nove profissionais da educação, experientes, que apresentem uma concepção de educação e prática afinada com a proposta político pedagógica da RME/BH. Além dessas características, eles deverão estar disponíveis para o estudo e a pesquisa nessa área de atuação e ter disponibilidade para trabalhar horário integral na SMED/BH. Cabe informar que a indicação de nove profissionais, que atuarão como equipe técnica do programa, está relacionada ao número de regionais de educação municipais. Pretende-se que cada um deles fique responsável pelo acompanhamento dos professores de determinada regional.

Como o CAPE já existe no organograma da SMED/BH, a implementação do programa não implicará no aumento de despesas relativas a pessoal e manutenção desse núcleo. A seguir serão descritas, isoladamente, cada uma das ações do Programa de Acompanhamento de Professores e os custos relativos à sua execução.

### 3.2.3.1 Ação 1: formação continuada para os professores recém-admitidos

Para efetivação da ação 1, a SMED/BH deverá organizar e oferecer encontros de formação continuada para os professores que se estão em estágio probatório, com vistas a capacitar o professor para o exercício da docência na RME/BH.

Os objetivos específicos dessa formação são: a) explicitar as competências especificadas no edital do concurso público para o exercício do cargo; b) apresentar de forma mais detalhada os programas e projetos desenvolvidos pela SMED/BH; c) promover estudos e discussões sobre educação inclusiva, ciclos de formação e organização do trabalho escolar; d) oportunizar estudos de casos elaborados a partir das dificuldades dos professores novatos; e) trabalhar temas relacionados aos ciclos da infância e da adolescência; f) aprofundar na discussão do papel do professor na atualidade e sua relação com a qualidade da educação; g) promover estudos sobre clima escolar; h) proporcionar conhecimento sobre avaliação sistêmica e o uso pedagógico de seus resultados; i) promover estudos sobre a diversidade no contexto da escola.

Em relação às *Proposições Curriculares* do Ensino Fundamental, cabe esclarecer que as escolas da RME/BH, formam a Rede de Formação Regional Consorciada<sup>43</sup>, que oportuniza a todos os professores formação específica para a apropriação do documento. Por isso, esse tema não se configura como um dos objetivos específicos da formação, o que não impede que ele seja tratado de forma indireta em vários momentos, uma vez que se trata de documento orientador para a elaboração do currículo escolar. Inclusive, a Rede Consorciada poderá dialogar com a formação proposta, no sentido de trazer elementos que contribuam para o aperfeiçoamento de ambas, já que as duas visam à melhoria da prática pedagógica e do ensino.

Um ponto importante a observar para a oferta da formação continuada é que ela seja organizada de tal forma que os professores, à medida que forem ingressando na RME/BH, possam participar da formação em andamento. Como já foi citado anteriormente, durante todo o ano, são admitidos novos professores. Por

---

<sup>43</sup> A Rede Regional de Formação Regional Consorciada ocorre nas nove regiões administrativas de Belo Horizonte. Trata-se da oferta de formação continuada para todos os professores do Ensino Fundamental com o objetivo de estudar suas *Proposições Curriculares*. A formação é ministrada por assessores contratados via Caixa Escolar. O valor da formação é dividido entre as escolas participantes e pago com verba específica para esse fim. Em média, ocorrem oito encontros ao longo do ano. Cada encontro mensal tem a carga horária de 4 horas.

isso, a formação será desenvolvida por módulos e ou temas, de tal forma que a participação em um encontro não será pré-requisito para participação no outro.

Para alcançar os objetivos propostos, sugiro que os módulos sejam organizados por temáticas, a serem definidas pela equipe encarregada pela implementação deste Plano de Ação Educacional.

O período previsto para a formação é de três anos, uma vez que está destinada a professores em estágio probatório. Entretanto, como se trata de uma política institucional para o ingresso de professores na RME/BH, ela será oferecida continuamente. Sugiro que a cada início de ano haja uma aula inaugural que marcará o início das atividades para aquele ano.

A participação nos encontros de formação será obrigatória. No entanto, os professores não deverão ser retirados da sala de aula, no horário do trabalho, para participarem desses encontros. Nesse sentido, proponho que as formações aconteçam mensalmente, no turno da noite ou aos sábados, com a carga horária de quatro horas por mês. Tendo como exemplo a experiência da cidade de Sobral, no estado do Ceará, relatada por Marli André (2012), proponho que a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) pague, mensalmente, durante os três anos do estágio probatório, o valor equivalente a 10% do salário-base, na folha de pagamento dos professores em estágio probatório. Não se trata, no entanto, de uma gratificação, mas de uma remuneração em virtude do professor estar realizando uma formação fora de sua jornada regular de trabalho.

Sugiro que os encontros de formação ocorram nos meses de fevereiro, março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro e novembro. Portanto, totalizarão 120 horas para cada participante, que terá a obrigatoriedade da frequência mínima de 85% dessa carga horária. Como complementação da formação, sugiro que seja criado um ambiente virtual de aprendizagem, no qual serão publicados materiais formativos e informativos. Esse ambiente permitirá a troca de experiências e de dúvidas entre professores e formadores.

As ações formativas serão monitoradas pela SMED/BH, através do CAPE e da Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPF). Proponho a realização de seminários anuais para avaliação da ação, nos quais serão apresentados relatos de experiências e produções tanto das equipes formadoras, quanto dos professores em estágio probatório. Parte dos materiais

produzidos a partir das experiências com a formação poderá ser publicado pela SMED/BH, servindo, inclusive de material para pesquisa.

### 3.2.3.2 Ação 2: tutoria nos anos iniciais da carreira

Conforme apresentado no capítulo dois desta dissertação, autores como Martin Carnoy e Maurice Tardif sustentam que há saberes e habilidades na profissão docente que somente serão aprendidas na prática pedagógica diária. Além disso, Carnoy (2009) ressalta que a orientação e a supervisão pedagógica durante as primeiras experiências na docência podem ser um diferencial na maneira como o professor irá se desenvolver profissionalmente. Nesse sentido, observou-se, a partir da experiência cubana, que a supervisão do trabalho do professor em sala de aula, através da tutoria por professores mais experientes, é um dos componentes da política de formação do professor que justifica o bom desempenho de docentes e discentes.

Compreende-se que o contexto socioeconômico e político de Cuba se diferem significativamente do Brasil, o que, em parte, favorece a supervisão pedagógica através de tutoria naquele país. No entanto, a despeito do Brasil ter um sistema educacional descentralizado, que confere bastante autonomia pedagógica para os gestores escolares e professores, avalia-se que a RME/BH pode incorporar alguns aspectos dessa experiência, sobretudo disponibilizando tutores para orientar e monitorar o trabalho do professor nas salas de aula.

Nesse sentido, sugere-se que, além da participação mensal nos encontros de formação na SMED/BH, o professor em estágio probatório conte com a tutoria construtiva de profissionais do CAPE, em parceria com a equipe do Programa de Monitoramento do Ensino e Aprendizagem e a equipe gestora da escola (diretor, vice-diretor e coordenadores pedagógicos).

Justifica-se essa ação inicialmente pela ausência de tutoria e supervisão pedagógica de professores na RME/BH. Tal como constatado por Carnoy,

[...] quase não há supervisão do professor pelos gestores da escola (ou qualquer outra pessoa) no Chile e no Brasil (ou nos Estados Unidos, a propósito), e que os professores atuam em grande medida por sua própria conta, decidindo como ensinar o currículo aos seus alunos. Isso proporciona aos professores muito bons a autonomia para inovar e assumir a responsabilidade pela aprendizagem em suas salas de aula, mas também permite que a massa de

professores médios e de baixa qualidade continue ensinando de um modo que varia entre muito pouco adequado e o completamente ineficiente (CARNOY, 2009, p. 77).

A descrição e análise do caso de gestão realizada nesta dissertação mostram os conflitos, as dificuldades e as tensões dos professores ao iniciarem na carreira pública municipal. Por isso, torna-se necessário o desenvolvimento de ações de apoio e orientação evitando-se, assim, que eles fiquem fadados a aprender a ensinar nas escolas públicas municipais por sua própria conta. O que, de acordo com o autor, pode contribuir para a ineficiência do ensino.

Outro ponto a considerar se refere aos professores iniciantes não só na carreira pública municipal, mas na docência. Vários estudos apontam que a maioria dos cursos formação docente no Brasil apresentam um viés excessivamente teórico, ou seja, com pouca conexão entre a teoria e a prática (CARNOY, 2009), o que reafirma a necessidade de intervenção nessa fase inicial da profissão.

Considera-se que a ausência de tutoria por uma pessoa capacitada poderá levar professores novatos a buscar ajuda ou mesmo se espelharem em professores que apresentam práticas pedagógicas inadequadas e uma visão muito negativa da profissão e da carreira pública municipal.

Nesse sentido, o objetivo geral dessa tutoria é orientar e supervisionar periodicamente as atividades de ensino do professor novato. Pretende-se levar os docentes a refletirem sobre sua prática pedagógica e a solucionar os problemas práticos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Os objetivos específicos da tutoria proposta são: desenvolver habilidades didático-pedagógicas através da prática; mediar conflitos; estabelecer um canal de diálogo entre professores e gestores; identificar e intervir nas dificuldades apresentadas pelos docentes no exercício diário da docência; monitorar e avaliar as práticas de ensino e a aprendizagem dos estudantes; planejar ações futuras de formação mensal.

Para alcançar os objetivos propostos, as ações da tutoria deverão ocorrer de forma integrada e complementar com as ações de formação continuada. Elas fornecerão elementos que irão subsidiar o planejamento das próximas ações formativas.

Conforme citado anteriormente, a equipe de tutores será composta pelos profissionais do CAPE e pelos acompanhantes pedagógicos das gerências regionais

de educação (GERED), que contarão com a parceria da equipe gestora das escolas para a supervisão pedagógica do trabalho do professor. A direção do CAPE coordenará o trabalho de tutoria, realizando reuniões mensais para planejar e avaliar o trabalho.

Cada gerência regional de educação contará um tutor referência do CAPE, que irá às escolas, no mínimo, uma vez por mês, para dialogar com os professores em estágio probatório e com a equipe gestora. Ele irá observar as práticas de ensino dos professores em sala de aula e a organização pedagógica da escola, intervindo pontualmente nas dificuldades apresentadas pelos docentes em estágio probatório.

Além da tutoria através da equipe do CAPE, os professores recém-ingressos contarão com o apoio dos acompanhantes pedagógicos das gerências regionais de educação, semanalmente, nas escolas. Constará no plano de trabalho dessa equipe o monitoramento específico do trabalho dos docentes novatos com vistas a auxiliá-los no planejamento pedagógico e na prática de ensino mais adequada ao público atendido na escola onde estiver lecionando.

Os professores em estágio probatório contarão, diariamente, com a supervisão pedagógica da equipe gestora da escola. Propõe-se que a escola seja organizada para que durante os horários de atividades extraclasse, o professor tenha oportunidade de reunir-se com essa equipe para dialogar sobre suas dificuldades e dúvidas, a proposta pedagógica da escola, os processos educativos, o perfil dos estudantes e da comunidade, bem como os valores e a cultura que permeiam aquele local.

Vislumbra-se, pois, que essa ação possa criar condições favoráveis à adaptação e ao desenvolvimento profissional dos professores em estágio probatório na RME/BH, estabelecendo um clima escolar que propicie a aprendizagem significativa e a inclusão de todos os estudantes nas escolas públicas municipais.

O monitoramento dessa ação ocorrerá durante todo o processo através do CAPE e da Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação. A avaliação da ação poderá ser feita ao final de três anos, considerando vários fatores, dentre eles o percentual das movimentações e exonerações de professores recém-ingressos, o desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas, o índice de absenteísmo, a avaliação dos envolvidos no processo e a avaliação de desempenho funcional.

Embora apresente o diretor e o vice-diretor escolar para atuarem em parceria na tutoria, como sublinhado por Carnoy (2009), é notório a falta de capacidade gerencial de grande parte dos gestores escolares brasileiros no que se refere aos processos pedagógicos e às equipes de trabalho. Isso é observado nos diretores e vice-diretores da RME/BH, indicando a necessidade da SMED/BH promover ações formativas que possam contribuir para essa capacitação. Nesse sentido, proponho a formação dos gestores escolares que será apresentada a seguir.

### 3.2.3.3 Ação 3: formação para os gestores escolares

Observa-se nas duas escolas pesquisadas a ausência de ações instituídas de acolhimento e supervisão do trabalho pedagógico dos professores recém-nomeados. Os depoimentos dos gestores da SMED/BH e minha trajetória profissional me permitem dizer que essa situação se estende, de maneira geral, às demais escolas da RME/BH. Na Escola A, a vice-diretora considera a necessidade do olhar diferenciado para os professores novatos, mas relata que não é uma prática comum na escola. Na Escola B, a direção reconhece a necessidade e importância do acolhimento nos primeiros dias e do acompanhamento sistemático ao professor, mas alega que nem sempre ele é possível. Quando acontece alguma ação isolada, não consegue resolver de forma satisfatória as dificuldades e os problemas apresentados pelos docentes. Os depoimentos das professoras Raquel da Escola A e da professora Edilaine da Escola B, respectivamente, exemplificam a situação relatada: “eu não sabia onde era o banheiro da escola, não sabia onde lanchar” e “nós pegamos o bonde andando, mesmo! A gente está tentando entrar no ritmo da escola”. Nota-se que não há momentos estabelecidos para apresentação da proposta pedagógica da escola, dos projetos que são desenvolvidos e do perfil das turmas, dos estudantes ou da comunidade para os professores recém-ingressos.

Além disso, as duas escolas não demonstraram uma organização focada na gestão do ensino e aprendizagem, o que leva os professores a construírem suas próprias estratégias para lidar com as dificuldades encontradas nessa fase inicial da carreira. Essa não parece ser a opção adequada, pois, conforme destacado por Carnoy “os professores com grande capacidade podem ter sucesso, ao contrário dos professores com baixa capacidade” (CARNOY, 2009, p. 119). Outra consequência da falta da gestão pedagógica é que os gestores escolares nem sempre se sentem responsáveis pelos resultados produzidos pela escola.

A falta de supervisão pedagógica e tutoria, sobretudo da diretora e vice-diretora, constatado nas duas escolas pesquisadas, corrobora o aspecto identificado por Carnoy (2009) no estudo que realizou. Segundo o autor, a atuação dos gestores escolares de Cuba, nesse sentido, justifica, em parte, o melhor desempenho dos estudantes cubanos em relação aos estudantes brasileiros e chilenos.

Parece estranho que os gestores brasileiros e chilenos, que estão tão conscientes quanto os cubanos de que o bom ensino é a base da educação de qualidade, façam muito menos para supervisionar e melhorar o ensino nas suas escolas [...] No Brasil, o sistema de inspeção nunca funcionou a contento, embora ainda exista oficialmente. Os diretores escolares dos dois países desempenham papéis administrativos, supervisionando o funcionamento diário das escolas, as relações públicas e em diversas escolas chilenas, o levantamento de fundos. As escolas dos dois países também têm diretores assistentes que supervisionam a preparação dos planos de aula dos professores, para certificar de que eles se ajustam aos parâmetros nacionais, mas esses coordenadores técnico-pedagógicos, como são conhecidos, raramente vão além, para verificar se esses planos estão sendo bem implementados na sala de aula (CARNOY, 2009, p. 204).

A situação apontada pelo autor ilustra a realidade da RME/BH. Os gestores escolares, eleitos de forma direta pela comunidade escolar, justificam a falta de supervisão das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula pelo excesso de trabalho administrativo-financeiro, a falta de tempo e as urgências no cotidiano escolar. Da mesma forma, os coordenadores pedagógicos, que são professores eleitos por seus pares, supervisionam muito pouco as práticas pedagógicas docentes, pois, na maioria das vezes, se limitam a resolver as questões disciplinares dos estudantes e a atender telefones, tal como verificado por Carnoy (2009).

Um ponto importante a sublinhar é que a entrada da equipe gestora nas salas de aula para verificar os processos e procedimentos de ensino e aprendizagem não faz parte da cultura educacional brasileira, de maneira geral, sobretudo nas redes públicas de ensino. Assim como no Chile, fica a impressão de que “a sala de aula é o santuário dos professores” (CARNOY, 2009, p. 204), é o lugar onde ninguém pode intervir, o que, de certa forma, confere bastante autonomia para os docentes. Por isso, apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores novatos, avalio que a implementação da ação proposta será complexa, inclusive porque a liderança pedagógica da gestão escolar não acontece de forma espontânea. Intervir

diretamente na sala de aula de forma construtiva, quebrando as barreiras culturais existentes, requer que os diretores e vice-diretores sejam capacitados adequadamente.

Nesse sentido, proponho para a SMED/BH a oferta de curso de pós-graduação para os diretores e vice-diretores das escolas da RME/BH em parceria com instituição especializada. O objetivo geral dessa formação é a capacitação para a gestão pedagógica. Ou seja, espera-se que eles sejam capazes de compreender, monitorar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem e de estabelecer na escola uma organização focada na melhoria da qualidade da educação. Além disso, pretende-se, dar subsídios para que possam fazer a avaliação de desempenho funcional de forma mais consistente.

**QUADRO 10: Síntese da proposta de acompanhamento durante o estágio probatório**

<b>AÇÃO</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>ATORES</b>	<b>IMPLEMENTAÇÃO</b>
Formação continuada	É fundamental que o Poder Público crie condições para que o professor em estágio probatório seja capaz de enfrentar os desafios da sala de aula como um processo formador, como algo que vai lhe proporcionar um saber fazer pessoal e profissional.	CAPE, GCPF e GERED	Duração de três anos, com encontros presenciais de quatro horas mensais.  Tutoria nas escolas por profissionais do CAPE e das Gerências Regionais de Educação, que ocorrerá durante os três anos do estágio probatório.
Tutoria nos anos iniciais da carreira	A orientação e supervisão do trabalho pedagógico dos professores novatos irão favorecer a adaptação dos professores nas escolas da RME/BH e os capacitarão para um ensino eficaz.	CAPE, GCPF, GERED e escolas (direção e coordenação pedagógica)	Durante os três anos do estágio probatório, os professores serão acompanhados sistematicamente pelo tutor referência (CAPE) e pelo acompanhante pedagógico da Gerência Regional de Educação.  A equipe gestora da escola supervisionará as atividades docentes em sala de aula.
Formação da direção escolar	A formação dos gestores escolares permitirá uma gestão focada nos processos pedagógicos da escola.	SMED/BH e assessores externos	Oferta de pós-graduação para todos os diretores escolares com foco na gestão pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar as tensões e conflitos vividos pelos professores em estágio probatório na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), o trabalho ora apresentado delineou um Plano de Ação Educacional para os profissionais iniciantes na carreira docente. Verificou-se que, além dos pedidos de exoneração, dos afastamentos por laudos médicos e de ausências não justificadas, há dificuldades no exercício da profissão, especialmente quando o público discente se encontra em situação de vulnerabilidade social. Observou-se ainda que um dos pontos que torna essa questão ainda mais exacerbada é a ausência de uma política institucionalizada de apoio e de formação específica para os professores que se encontram nesse período.

Como foi destacado ao longo do presente estudo, a política educacional da RME/BH caracteriza-se pela oferta de educação inclusiva e de qualidade, o que significa o atendimento a um público bastante diversificado nos aspectos culturais, de gênero, de raça, de saberes, entre outros. Nesse contexto, sua implementação no interior das escolas, requer um quadro de professores que seja capaz de desenvolver uma prática pedagógica que atenda às necessidades educacionais desse público. No entanto, os resultados das avaliações sistêmicas mostram que o alcance das metas e resultados estabelecidos pelo Governo Municipal, sobretudo no que se refere à melhoria da qualidade da educação, ainda são um grande desafio a ser vencido.

A reforma educacional, denominada de *Escola Plural*, ocorrida no início da década de 1990, mudou a estrutura do concurso público, introduzindo questões a respeito da política educacional desse município. Tal alteração mostrou-se ineficaz para garantir a entrada de profissionais que dominassem a prática educativa.

Verificou-se, assim, que o concurso público, única forma de ingresso na RME/BH, não é capaz de prover professores com concepção e práticas de ensino inclusivas. Isso porque existem lacunas na formação acadêmica inicial que repercutem na prática educativa.

Isso pode ser minimizado por meio de uma política institucional que acompanhe o professor iniciante na carreira docente. Ao examinar a literatura que trata, de forma ampla, da inserção de professores na rede pública de ensino, constatou-se que uma das explicações para o sucesso de alunos cubanos no

processo de aprendizagem se deve ao fato de haver naquele país um investimento no acompanhamento do professor, por meio de uma intrincada supervisão pedagógica e de um complexo sistema de tutoria, que faz com que professores novatos possam aprender com professores experientes. No Brasil, são incipientes as experiências de estados e municípios que busquem acolher e acompanhar os professores que se iniciem na carreira docente.

Durante a pesquisa de campo, pude conhecer melhor o perfil dos docentes que se encontram no estágio probatório. Apesar de todas as professoras possuírem formação de nível superior e parte delas ter pós-graduação e mestrado em Educação, elas se mostraram inseguras quanto a sua atuação profissional e alegaram se sentir despreparadas para o exercício da docência, frente à realidade com que se deparam diariamente em suas respectivas escolas. Os depoimentos das gestoras escolares e das professoras revelam as expectativas, muitas vezes frustradas, em relação ao perfil dos estudantes e de suas famílias.

Observou-se que grande parte dos profissionais em educação se encontra desencantado e exaurido com o magistério, o que explica o desejo de alguns se transferirem para outras escolas e até mesmo de se exonerem do cargo. Além da distância geográfica, a dificuldade de atuar com estudantes de comunidades de extrema pobreza e de vulnerabilidade social (público majoritário da RME/BH) justificam a rotatividade de professores nas escolas municipais, as ausências e readaptações funcionais.

A pesquisa de campo evidenciou a necessidade de elaboração de uma política institucional de apoio e formação aos professores recém-ingressos na RME/BH. Vimos que o estágio probatório é visto como um período importante para inserção profissional docente, uma vez que durante esse período os gestores da SMED/BH e os gestores escolares podem criar condições que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o ensino de qualidade.

Com base na descrição e análise do caso, apresentou-se o Plano de Ação Educacional, cujo objetivo principal é potencializar do ingresso dos professores no início da carreira na RME/BH, contribuindo, dessa forma, tanto para construção de representações positivas sobre a profissão, quanto para construção de saberes da prática educativa.

Embora os problemas que envolvam a docência não possam ser resumidos à

formação continuada e ao acompanhamento sistemático dos professores iniciantes, a pesquisa de campo nos revela que, ao deixar esses profissionais isolados em suas respectivas escolas, a construção da identidade profissional e de saberes fica comprometida. Nesse sentido, na busca de uma escola pública inclusiva e de qualidade, a implementação de um programa de acompanhamento sistemático do professor em estágio probatório se torna, para o poder público, um ato imperativo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Laura R de. **O Zilah é logo ali, o Zilah é bem aqui**. 2013. [Livreto elaborado pela professora com a participação de seus alunos e seus avós de circulação restrita à comunidade escolar].

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112 - 129, jan./ago., 2012.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de estudantes e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BELO HORIZONTE. CÂMARA MUNICIPAL. **Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte**, de 27 de dezembro de 1996a. Disponível em: [www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/lei-organica](http://www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/lei-organica). Acesso em: 20 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. PREFEITURA MUNICIPAL. **Educação**. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=educacao>. Acesso em: 8 nov. 2011a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Recursos Humanos**: acompanhamento sócio-funcional. Disponível em: [http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=recursohumanos&lang=pt\\_BR&pg=6040&tax=11771](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=recursohumanos&lang=pt_BR&pg=6040&tax=11771). Acesso em: 8 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 7.169, de 30 de agosto de 1996. Institui o estatuto dos servidores públicos do quadro geral de pessoal do município de Belo Horizonte vinculados à administração direta, (vetado) e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 31 ago. 1996b. Ano II, n. 227.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei nº 7.235**, de 27 de dezembro de 1996c. Dispõe sobre o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. Disponível em: [www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/pesquisa](http://www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/pesquisa). Acesso em: 21 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010. Concede reajustes remuneratórios aos servidores e empregados públicos da Administração Direta e Indireta do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 19 jan. 2010a. Ano XVI, nº 3507.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portal do OP**. Disponível em: [http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=portaldoop&tax=17238&lang=pt\\_BR&pg=6983&taxp=0&](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=portaldoop&tax=17238&lang=pt_BR&pg=6983&taxp=0&). Acesso em: 2 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Instrução de Serviço nº 022/97. Dispõe

sobre critérios para transferência de servidores da Rede Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 6 set. 1997. Ano III, nº 476.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola Plural**: proposta político-pedagógica para Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, out. 1994.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Proposições Curriculares [do] Ensino Fundamental**: textos introdutórios. Belo Horizonte, 2010b. 54 p. (Desafios da Formação, 1).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. GERÊNCIA DE COORDENAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO. Programa de Monitoramento do Ensino e Aprendizagem. 2010c. [Apostila orientadora do trabalho da equipe do programa].

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO. Lei nº 13.568, de 13 de maio de 2009. Institui a Gestão Estratégica Orientada por Resultados e cria o Programa BH Metas e Resultados. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 14 maio 2009. Ano XV, n. 3338.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E INFORMAÇÃO. SECRETARIA MUNICIPAL ADJUNTA DE RECURSOS HUMANOS. Edital 02/2010: Concurso Público para provimento de cargo público efetivo de Professor Municipal, da Carreira dos Servidores da Educação, do Quadro Geral de Pessoal da Administração Direta do Poder Executivo do Município de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 20 out. 2010d. Ano XVI, n. 3689.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008b. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 1º nov. 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. CASA CIVIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 ago. 2011.

BRUNO, Reinaldo M.; OLMO, Manolo Del. **Servidor Público**: doutrina e jurisprudência. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus estudantes vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. Singular ou Plural? Eis a escola em questão. In: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 429 – 431.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. **A Avaliação Escolar**: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1998. Cap. 2: Um grande exercício de avaliação da escola: a implantação da proposta pedagógica Escola Plural (p. 80 – 103).

DAYREEL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73, jul./dez. 2001.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB: Resultados e Metas**. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2012.

MARIANO, André Luiz S. **A Construção do Início da Docência**: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. São Carlos: UFSCar, 2006. 142 p. Disponível em: <[http://www.btdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_arquivos/8/TDE-2006-04-10T08:27:20Z-935/Publico/DissALSM.pdf](http://www.btdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2006-04-10T08:27:20Z-935/Publico/DissALSM.pdf)>. Acesso em: 2 mai. 2012.

MINAS GERAIS. GOVERNO ESTADUAL. SECRETARIA DE ESTADO DE DEFESA SOCIAL. **Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo!** Disponível em: <[https://www.seds.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=283&Itemid=117](https://www.seds.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=283&Itemid=117)>. Acesso em out. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9 - 29.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (relatório de pesquisa). São Paulo: Moderna, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **As dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto, 1994.

RIBEIRO, Raphael R. (coord.). **Histórias de bairros [de] Belo Horizonte**: Regional Norte. Belo Horizonte: Arquivo Público da Cidade, 2011. 62 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 73 - 102.

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

TEIXEIRA, Inês. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

THE HUNT INSTITUTE. Cumprindo a promessa da reforma baseada em padrões. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 176-183.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docência en América Latina: la deuda pendiente. **Profesorado**: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, v. 13, n. 1, p. 26 - 41, 2009.

## APÊNDICES

I - Roteiro da entrevista com a gestora municipal Helena Maria Penna Amorim Pereira

Data: 1º de novembro de 2011

Local: Escritório de Projetos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Antes de iniciar com as perguntas apresentadas abaixo, solicitei a Helena o relato de sua trajetória como servidora pública municipal. Pedi a ela que, de maneira geral, falasse sobre as mudanças na política educacional, observadas ao longo de sua trajetória profissional.

1. Você já fez parte da equipe de elaboração da política de seleção de professores para a RME/BH? Quando? Qual foi a sua participação? Em qual etapa?
2. Desde quando a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte realiza concursos públicos para provimento de cargo de professores para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte? Para quais séries?
3. Existia um número grande de candidatos, ou seja, havia muito interesse e concorrência para ocupar tais cargos?
4. Na sua avaliação, quais eram os principais motivos que levavam os professores a concorrerem a uma vaga para o cargo?
5. Quais eram as pessoas responsáveis pela elaboração do concurso público para esse cargo?
6. Quais foram as principais mudanças ocorridas na sistemática do concurso público?
7. Existia a preocupação com o perfil do professor compatível com a política educacional do município?
8. Durante a implantação do projeto *Escola Plural*, em sua opinião, você percebeu mudanças significativas no formato do concurso público? Quais foram elas?
9. Atualmente, você coordena o Escritório de Projetos na SMED/BH. Uma das metas estabelecidas pela secretaria é a reestruturação da área de gestão de pessoas, incluindo o concurso público. O que você considera como um dos grandes desafios para a elaboração desse concurso?

10. Percebemos a ineficiência dos concursos públicos para selecionar professores com perfil adequado à realidade da RME/BH e à sua política educacional. Entretanto, está previsto em lei o período de estágio probatório e da avaliação de desempenho para fins de estabilidade no cargo. Como você avalia esse processo na RME/BH?

11. Percebemos uma insatisfação muito grande dos professores em relação à política educacional do município e ao público presente nas escolas públicas municipais. Em especial, os professores recém-nomeados demonstram dificuldades de adaptação a essa realidade, implicando em afastamentos, pedidos de exoneração, licenças médicas ou até mesmo desencanto com a profissão. Você acredita que a PBH pode minimizar essa situação com a reformulação do concurso público? De que maneira?

12. O que você apontaria como mudanças fundamentais nesse processo de seleção?

13. Partindo do pressuposto de que o candidato ao cargo de professor municipal tenha conhecimento da localização da maioria das escolas públicas municipais e do público atendido, a que você atribui a dificuldade de lotação desses profissionais em determinadas escolas, em especial naquelas localizadas em áreas de grande vulnerabilidade social?

## II - Roteiro da entrevista com a gestora municipal Magda Lane de Araújo

Data: 23 de março de 2012

Local: Gerência de Planejamento Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

1. Como ocorre o processo de lotação de professores na RME/BH? Quais são os critérios utilizados?
2. Qual é o critério adotado pelo professor para a escolha onde ele será lotado?
3. Há resistência de professores para lotação em escolas mais distantes do centro da cidade?
4. É comum o professor, após início de suas atividades, retornar a essa gerência solicitando transferência da escola ou exoneração do cargo? Sob qual alegação?
5. Nessa situação, qual é o procedimento adotado por essa Gerência?
6. Tem alguma regional ou escola específica que apresenta maior dificuldade de fixação de professores? Quais são as características dessas escolas?

### III - Roteiro da entrevista com a gestora municipal Jaqueline de Oliveira Andrade

Data: 23 de março de 2012

Local: Gerência de Planejamento Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

1. Como ocorre o processo de transferência entre as escolas da RME/BH?
2. Quais são os critérios para os pedidos de transferência?
3. Qual é a legislação que estabelece esses critérios?
4. Em qual período ela acontece?
5. Quais os critérios adotados para a efetivação dos pedidos de transferência do professor solicitante?
6. No caso de vários pedidos de transferência para uma mesma escola, qual o critério para definição do professor contemplado?
7. Há alguma restrição para pedidos de transferência?
8. Quais as escolas/regionais que apresentam maior número de professores com pedidos de transferência?
9. Quais escolas/regionais mais pretendidas pelos professores novatos?
10. Quais as principais justificativas apresentadas pelos professores novatos para os pedidos de transferência?
11. A impossibilidade de atendimento a solicitação de transferência do professor em estágio probatório gera, com frequência, pedidos de exoneração do cargo?

IV - Roteiro da entrevista com a gestora municipal Patrícia Regina de Beatriz Resende

Data: 12 de abril de 2012

Local: Gerência de Acompanhamento Funcional

1. Descreva o trabalho realizado por essa gerência.
2. É comum vocês receberem professores com pouco tempo na carreira municipal para acompanhamento sócio funcional? Por qual motivo? Quem encaminha?
3. Quando chega algum professor aqui, querendo exonerar-se ou com alguma dificuldade de adaptação ao trabalho, qual é o tipo de intervenção realizado por essa gerência?
4. Qual é a maior queixa do professor, principalmente aquele que tem pouco tempo RME/BH e que apresenta dificuldades de adaptação ao local de trabalho?
5. Quais são os principais motivos para pedidos de exoneração de professores que se encontram no período de estágio probatório?

## V - Roteiro das entrevistas com a direção escolar

Local e data: Escola A, em 17 de maio de 2012

Escola B, em 25 de abril de 2012

1. Descreva sua trajetória profissional na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.
2. Como é que foi sua chegada na E. M. Daniel Alvarenga?
3. Você tem muito tempo como servidora da RME/BH, mas apresenta uma identificação, um amor muito grande por esta escola. Como é que você foi criando esse vínculo?
4. Você assumiu a direção na EMPAM indicada pela SMED/BH em virtude de um processo de intervenção da escola. Qual foi a situação que você encontrou considerando a infraestrutura, o pedagógico, o coletivo da escola e a comunidade?
5. A escola tem quantos funcionários? E quantos professores?
6. A escola apresenta muita rotatividade de professores? Justifique sua resposta.
7. Os professores lotados na EMPAM são moradores da região?
8. Como você recebe na escola os professores recém-nomeados? A escola tem um projeto de acolhimento e acompanhamento para os professores novatos?
9. Eu tenho ouvido com frequência as direções falando que o trabalho delas tem sido tragado pelas atividades burocráticas do administrativo. Entretanto, o seu depoimento mostra que seu trabalho tem um enfoque maior no pedagógico e na articulação com o grupo. Como é que você tem conciliado essas duas linhas (administrativo e pedagógico)?
10. A escola possui um Projeto Político Pedagógico?
11. A escola tem uma proposta pedagógica que orienta o trabalho dos professores?

## VI - Roteiro da entrevista com professoras no período de estágio probatório

Data: 4, 10 e 11 de maio de 2012

Local: Escolas municipais A e B

1. Qual foi sua principal motivação para ingressar na RME/BH?
2. Ao prestar o concurso público para professor municipal, quais eram suas expectativas em relação à docência nas escolas públicas de Belo Horizonte?
3. Como foi seu processo de lotação?
4. Antes de entrar em exercício profissional, passou por algum curso destinado a sua inserção na RME/BH?
5. Você conhece a Política Educacional da RME/BH e os programas que são desenvolvidos pela SMED/BH?
6. Como foram seus primeiros dias na escola? Recebeu alguma informação/orientação sobre a proposta político pedagógica da escola?
7. Como você se sentiu ao deparar-se com a realidade da sua escola?
8. Quais são as suas dificuldades para o exercício da docência na RME/BH?
9. Descreva o perfil dos seus estudantes?
10. Como você percebe a participação das famílias no acompanhamento da vida escolar dos filhos que estudam nesta escola?  
Como é a sua relação com seus pares?
11. Em algum momento, desde que iniciou o exercício da docência na RME/BH, você colocou em xeque a escolha da sua profissão?
12. Você pensa em pedir transferência desta escola? Por qual motivo?
13. Você já pensou em exonerar-se do seu cargo na RME/BH? Por qual motivo?
14. Diante de suas expectativas, sentimentos e dificuldades nesse início de carreira, o que deveria ser oferecido pela SMED/BH e pela escola como apoio para sua inserção e desenvolvimento profissional?

## ANEXO VII - Questionário para as professoras em estágio probatório

Data: 04, 10 e 11 de maio de 2012

Local: Escolas municipais A e B.

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM PROFESSORES**

Caro colega,

este questionário faz parte de pesquisa que tem como finalidade investigar a inserção dos professores novatos na Rede Municipal de Educação da cidade de Belo Horizonte. Sua colaboração, nos fornecendo respostas às questões abaixo, será de grande importância ao estudo pretendido e garantimos absoluto sigilo.

---

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

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_

Ingresso na Rede Municipal de Educação: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_

Disciplina concursada: \_\_\_\_\_

Escola de lotação: \_\_\_\_\_

Bairro onde você mora: \_\_\_\_\_

1. Possui mais de um BM na RME/BH? ( ) sim ( ) não

2. Faz extensão de jornada? ( ) sim ( ) não

3. Trabalha em outra rede de ensino?

( ) não

( ) sim. Qual? \_\_\_\_\_

4. Qual é o seu grau de instrução?

( ) graduação

( ) pós-graduação

- mestrado
- doutorado

5. Há quanto tempo você concluiu sua graduação? \_\_\_\_\_

6. Qual seu tempo de atuação na docência? \_\_\_\_\_

7. Após ingresso na RME/BH, você participou de programa de inserção do novo servidor promovido pela Secretaria Adjunta de Recursos Humanos?

- sim
- não

8. Participou de eventos ou cursos de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação após sua nomeação para o cargo de professor?

- sim
- não

Caso tenha participado, especifique.

---

---

---

9. A localização de sua escola de lotação é:

- próxima de sua residência
- próxima do outro local de trabalho
- distante de sua residência
- distante do outro local de trabalho