

Maria Cecília de Medeiros Abras

A INFLUÊNCIA DA HABILITAÇÃO EM SERVIÇO NA
PRÁTICA DO/A PROFESSOR/A

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Junho-1998

370.71

A 1612
T

MARIA CECÍLIA DE MEDEIROS ABRAS

A INFLUÊNCIA DA HABILITAÇÃO EM SERVIÇO NA
PRÁTICA DO/A PROFESSOR/A

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
BIBLIOTECA
Av. Antônio Carlos, 6627
C Postal, 1703 - Cidade Universitária - Pampulha
31 270-901 — Belo Horizonte - MG
Telefones: (031) 499 5301 - 499-5302
FAX: (031) 499-5301

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

junho - 1998

MARIA CECÍLIA DE MEDEIROS ABRAS

A INFLUÊNCIA DA HABILITAÇÃO EM SERVIÇO NA
PRÁTICA DO/A PROFESSOR /A

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação no Programa da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Minas Gerais, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação. Área de Concentração:
Educação Orientadora: Profa. Lucíola
Licínio C. Paixão

Ac 26 329
U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



130799811

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

2004
09
Belo Horizonte

Faculdade de Educação

1998

INV 05

ABRAS, Maria Cecília de Medeiros.

A influência da habilitação em serviço na prática do/a professor/a . Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1998.

149 p.

Dissertação(mestrado)- UFMG. FAE.

1. Professor Leigo. 2. Formação em serviço. 3. Didática

CDU : 371.13

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO


ATA DA 286ª (Ducentésima Octogésima Sexta) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
FAE/UFMG.


Aos vinte e seis dias do mês de junho de mil novecentos e noventa e oito, realizou-se na sala 307 da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, uma reunião para apresentação e defesa da dissertação: "A Influência da Habilitação em Serviço na Prática do/a Professor/a", da aluna **MARIA CECÍLIA DE MEDEIROS ABRAS**, requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora, aprovada pelo Colegiado em 25/05/98, foi composta pelas seguintes professoras: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, Edil Vasconcellos de Paiva e Pura Lúcia Oliver Martins. Os trabalhos iniciaram-se às 14 horas e 40 minutos com a síntese da dissertação feita pela mestrande. Em seguida os membros da banca fizeram uma arguição pública à candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação aprovada. O resultado final foi comunicado à **MARIA CECÍLIA DE MEDEIROS ABRAS** e ao público, concedendo à aluna o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Neuza Maria de Paula Marques, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 26 de junho de 1998.


PROFª LUCÍOLA LICÍNIO DE CASTRO PAIXÃO SANTOS - Orientadora


PROFª EDIL VASCONCELLOS DE PAIVA


PROFª PURA LÚCIA OLIVER MARTINS


NEUZA Mª PAULA MARQUES
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação - FAE/UFMG


Prof. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
Coord. do Programa de Pós-Graduação
em Educação da FAE/UFMG

Dissertação defendida e aprovada, em 26 de junho 1998, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos-FAE-UFMG
(ORIENTADORA)

Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins-FAE-UFMG

Profa. Dra. Edil Vasconcelos de Paiva - UERJ

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha filhinha Raíssa de Medeiros Abras (06 anos) de quem recebi o maior apoio para a sua realização.

Guardo nele suas palavras de constante incentivo e a expressão de sua vivência durante toda pesquisa:

A sua primeira marca foi quando da minha viagem à Caxambu para a participação da 16 ANPED, em 12/9/93 (data de seu aniversário de 02 anos) quando me preparava para seleção deste Programa, de Pós-graduação.

Aprovada em 1994 no mestrado, já no início do curso, Raíssa participou de uma aula, atividades programadas e ao observar as orientações da professora Lucíola, disse: "mãe! faz logo, o que ela tá dizendo!" (03 anos).

Quando me encontrava angustiada para a elaboração do projeto ela falou: "você esta triste? eu ajudo você" (04 anos).

Durante as diversas viagens para a realização da pesquisa de campo, ela perguntou: "Por quê professora tem que viajar tanto?" (04 anos).

Durante a articulação dos capítulos 1 e 2, ocorreu um acidente, quando perdi todo material na rua, e então ela comentou: "sabe porque você perdeu? porque todo lugar que você vai, você carrega a pasta do seu *para casa!* Sacolão, clube, casa da vovó e minha natação" (05 anos).

Aos (06 anos) quando você acabar esse trabalho você me dá esse computador? Porque eu quero aprender muito.

AGRADECIMENTOS:

A construção desta dissertação é marcada por diversas fases de minha vida, que de uma forma ou de outra, amadurecidas ou não, se consagram num esforço positivo. Guardo comigo a dedicação e o carinho daqueles que direta ou indiretamente se envolveram no empenho de me fazer crescer. A todos, o meu muito obrigada.

A Profa. Dra. Lucíola Santos, a quem devo o resgate de todo um processo de escolarização, a partilha nas diversas fases vividas durante este estudo e ainda da imagem com a qual pude discutir, discordar e principalmente aprender.

A equipe do DCRH da SEE-MG

Ao ex-aluno e amigo Francisco Gil e ao meu amigo José Roberto Ribeiro - J. R., pela dedicação na colaboração da digitação e diagramação do texto.

Aos bibliotecários, assistentes e estagiários da biblioteca da FAE/UFMG pela cordialidade diária.

A equipe do áudio visual nas pessoas do Joel, Mauro e Nilce.

Aos amigos dos serviços de xerox da FAE/UFMG e também do CECIMG. Representados por: Angelina, João, Maria, Nadja, Salete e Marquinho.

Ao livreiro e colega Wilian

Ao setor de Didática da UFMG, pelo apoio no aprendizado da

experiência docente e o carinho constante.

A todos amigos, colegas e conhecidos que constituem a FAE/UFMG que, sem perceber, deixaram em mim as marcas de um tempo vivido intensamente, por esse convívio tão salutar.

Agradeço a todos os setores da FUNREI, instituição a qual trabalho, que contribuíram de alguma forma na construção desse trabalho.

Às professoras Ana Maria Viegas (in memoriam), Marlene Zica, Junia, e Carolina.

À professora Maria Aparecida Paiva Santos e ao prof. Dr. Samuel Maier Kurcbart pelo exemplo e incentivo nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus.

A meus pais, José Vilela e Nitalva.

À amiga Rosa Temer.

A Leila e Antônio Fábio.

A Georgete.

A Demétrio Abras.

SUMÁRIO

Resumo.....	10
Abstract	11
Introdução	12
Metodologia	17
Capítulo 1 - A realidade e as políticas de capacitação da professora leiga	22
1 - A professora leiga e as políticas de capacitação desta profissional.....	22
1.1 - A professora leiga na realidade brasileira e especificamente na realidade mineira: considerações gerais	23
1.2 - Dados quantitativos relativos à professora leiga no Brasil e em Minas Gerais	26
1.3 - A questão da professora leiga na perspectiva da política educacional brasileira	28
1.4 - Propostas de qualificação da professora leiga em Minas Gerais	35
1.5 - O programa dos Cursos Emergenciais	38
1.5.1 - O processo de expansão do sistema de ensino nos Cursos Emergenciais	41
1.6 - Outras experiências revelam a formação da professora em mais 4 países: Inglaterra, Portugal, Espanha, e Cuba.....	53
Capítulo 2 - Pesquisa de Campo.....	57
2.1 - A prática da professora leiga em processo de formação..	57
2.2 - Percepções da professora leiga sobre o ensino, problemas enfrentados no magistério, impacto do curso e alterações em sua prática.....	84
Capítulo 3 - A opinião das especialistas.....	92
3.1 - A prática das alunas-professoras dos Cursos Emergenciais na visão das diretoras, supervisoras e coordenadoras de áreas de ensino	92
3.2 - Caracterização das especialistas entrevistadas	93
3.3 - A visão das supervisoras	102
3.4 - A percepção das coordenadoras das áreas de ensino	105
3.5 - Desvendando as práticas das alunas-professoras I.....	106
Considerações Finais.....	113
Anexos	117
Anexo 1 - Roteiro de entrevistas para as especialistas.....	118
Anexo 2 - Roteiro de entrevistas para as alunas-professoras.....	122
Bibliografia	125

RESUMO

Essa dissertação analisa os processos de mudança ocorridos na prática pedagógica, após uma formação em serviço. A pesquisa é de natureza qualitativa baseada nos depoimentos orais de nove alunas-professoras que freqüentaram o Curso Emergencial promovido pela PUC/MG em convênio com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e também de 'outros' membros das escolas em que estas lecionam. As referências teóricas utilizadas na análise fazem parte dos estudos sobre a formação do professor, em uma perspectiva sociológica.

O Curso Emergencial se constitui como um tipo de capacitação para professores leigos em serviço e expede diplomas de licenciaturas curta e plena atendendo às necessidades mais prementes de várias regiões do estado onde existe um grande contingente de professoras leigas.

Essa pesquisa busca contribuir de maneira crítica com a formação da professora leiga, voltando-se para o resgate das competências necessárias para sua atuação como sujeito reflexivo, e não apenas se fundamenta no conhecimento da proposta pedagógica dos Programas Emergenciais.

Palavras - Chave : 1. Formação de professores 2. Formação em serviço
3. Professor leigo 4. Didática

ABSTRACT

This Work analyses the processes of the change that may have occurred in the pedagogic practice after an in-job formation. The research is of a qualitative nature, based on the oral reports of nine lay student-teachers that attended the Emergential Courses promoted by PUC/MG in partnership with SEE/MG and of other members of the schools where these people teach. The theory used for the analysis was based on studies on teacher formation under a sociological perspective.

The Emergential Courses consists of a kind of activity for the qualification of lay people who work as teachers. The course gives out short graduation and graduation certificates to answer for the great need from regions where there are a large body of lay teachers.

This work aims contributing to the formation of the lay teacher, in a critical way, in regard to the rescue of the necessary competence in order to act in a thoughtful and reflexive manner and not only worrying about the knowledge of the pedagogical proposal of the Emergential Programmes.

INTRODUÇÃO

O meu interesse em investigar questões relacionadas à formação da professora leiga¹ que frequenta os Cursos Emergenciais do Programa de Capacitação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais nasceu de minha prática docente nesses cursos.

Durante três anos, de agosto de 1989 a outubro de 1992, fui professora de Metodologia Científica no Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira. Em Janeiro de 1992, fui convidada pela PUC/MG para lecionar essa mesma disciplina nos cursos de licenciatura curta em Ciências e Estudos Sociais realizados na cidade de Mantena-MG. Esses cursos fazem parte de um Programa de Capacitação docente intitulado Cursos Emergenciais de Licenciatura, criados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e executados por três universidades: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Juiz de Fora, e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, desde 1984. São Cursos destinados às professoras leigas em serviço, para obtenção, inicialmente, de uma habilitação de licenciatura curta nas áreas de Letras, Estudos Sociais e Ciências, contando em seguida com módulos adicionais para uma complementação da licenciatura curta. Atualmente, está sendo oferecida a licenciatura plena para os cursos de História, Letras e Matemática.

Minha experiência como docente nesses cursos foi muito intensa, pois durante cerca de quatro anos, nos meses de janeiro e julho, período de

¹ Reconhecendo o caráter sexista da linguagem, por não fazer o uso dos dois gêneros no plural e/ou no singular alunos(as) - professores (as), optei por usar o gênero feminino porque a explicitação dos dois gêneros incorre no desagrado para qualquer leitor. Acrescentam-se a esse mais dois motivos, ou seja, o fato da literatura nesse campo mostra a predominância de mulheres entre os/as leigos/as e ainda pelo fato de na pesquisa de campo deste trabalho o maior número das entrevistadas serem mulheres (08 mulheres e 01 homem).

férias escolares e meses escolhidos para o funcionamento dos cursos, lectionei, inicialmente, Metodologia do trabalho Científico, passando a lecionar, depois, disciplinas da área pedagógica como Didática, Estrutura e Funcionamento de Ensino e Psicologia da Educação.

Comprometida com o alunado desses cursos, pude perceber as diferenças entre esses cursos de Capacitação em serviço e os cursos regulares de ensino superior. Essa diferença diz respeito sobretudo ao comprometimento dos professores que ministram as diversas disciplinas. Esse comprometimento pareceu-me bem menor nos Cursos Emergenciais do que o observado nas faculdades, quanto à preparação das aulas e à avaliação dos discentes. Tal fato parece-me ocorrer no grupo de docentes formadores, por estar esse grupo realizando essa atividade no seu período de férias, sem nenhum tipo direto de orientação pedagógica e, também, pelo fato desse grupo não manter um vínculo empregatício com a PUC/MG, estando apenas contratado por tempo determinado. Pude perceber, também, durante a minha vivência como professora no Programa e no contato diário com os alunos, a precariedade dos Cursos Emergenciais, nos aspectos relativos a sua estrutura pedagógica. Essa precariedade se traduz na falta de um planejamento prévio, estruturado e orgânico, com uma integração entre as diferentes disciplinas e na qualidade dos materiais didáticos oferecidos aos alunos, dentre outros. Tal percepção foi se ampliando a partir das observações e experiências vivenciadas como professora do Programa, através do contato diário não só com as alunas, mas também com o professorado e as coordenações local e geral do Programa. Parte dessa minha percepção era aguçada pelo contraste entre essa experiência e a outra vivenciada como professora de Didática nos cursos de licenciatura plena na FAE/UFMG, no período de 1992 à 1996.

O corpo docente contratado era, na ocasião, (e talvez permaneça ainda), constituído por profissionais vinculados a diversas instituições de nível superior e escolas de 1º e 2º graus, por docentes aposentados e discentes de cursos de Pós-graduação. Esse professorado formava um grupo muito heterogêneo, quanto às experiências profissionais e quanto ao preparo para atuar em um Curso de 3º grau. Penso que esse fato repercute negativamente na qualidade dos Cursos ministrados, porque não existe um objetivo comum voltado para a formação da professora leiga. Podendo essa atividade ser considerada um "bico" bastante rentável, pude perceber a existência de uma disputa entre os docentes por aumento da carga horária e, também, uma preocupação excessiva de alguns docentes em se manterem entrosados com os alunos e, assim, serem chamados para ministrar aulas nos próximos módulos.

Quanto à coordenação geral dos Cursos Emergenciais, é importante ressaltar que essa é bastante centralizada, embora exista uma representação dela em cada uma das cidades, onde esses cursos são ministrados. Essa representação, se configura numa coordenação local provisória (válida apenas, para aquela quinzena e/ou talvez um mês vigente), voltada para a parte administrativa sem qualquer envolvimento com a parte pedagógica. A parte pedagógica dos cursos. Geralmente, essa coordenação é assumida por um docente da PUC/MG ou por outro profissional que possua experiência como docente no Programa ou quando ainda isso não é possível, essa função é exercida por um professor que esteja disponível, mesmo que não pertença a PUC/MG e que não tenha experiência no 3º grau.

A coordenação geral permanece nas mãos de um professor da PUC/MG, que responde pelo Programa desde 1984. Só a partir de 1995, é que essa coordenação conta com a assessoria dos diversos departamentos de ensino da PUC/MG.

As experiências vivenciadas nesse programa suscitaram meu interesse em investigar a formação oferecida às professoras leigas que freqüentam esses cursos oferecidos pela PUC/MG, em diversas cidades de Minas Gerais, como também os impactos dessa formação na prática pedagógica dessas docentes.

Examinando a literatura no campo da formação do professor, não foi difícil concluir que há carência de estudos e publicações relacionados, especificamente, à professora leiga. Detectei também que uma parte significativa dessas publicações encontra-se concentrada em maior número nas décadas de 70 e 80, com artigos e teses voltados para a discussão de programas de qualificação de professoras leigas, como o Programa Logos II e, ainda, alguns trabalhos publicados pelo INEP, MEC e/ou outros órgãos como as Secretarias de Educação de vários estados. Esse tema parece ter caído no esquecimento na década de 90, o que nos leva a crer que, além disso, ele não parece usufruir de prestígio acadêmico. A partir desse dado, fica clara a importância de estudos nesse campo. Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa é analisar o impacto de um Curso de capacitação docente, em serviço, na prática pedagógica da professora leiga. Com isso espero mostrar a importância de voltarmos a colocar em foco as discussões sobre as professoras leigas e dar contribuições, mínimas que sejam, às discussões sobre os cursos de formação destinados a essa clientela.

A dissertação consta da introdução, três capítulos e as considerações finais. A introdução inicia a discussão da problemática a ser estudada, oriunda de minha prática pedagógica como professora dos Cursos Emergenciais e sua estrutura organizacional. Além disso contém os procedimentos metodológicos, com a apresentação dos instrumentos de pesquisa utilizados para a análise das práticas docentes.

O primeiro capítulo apresenta um histórico dos projetos e programas, em nível nacional, de capacitação da professora leiga e, ainda, trata de outras experiências de capacitação em serviço em mais sete países. O programa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais é considerado como o principal foco desse estudo.

O segundo capítulo tem como finalidade analisar a prática docente de um grupo de nove professoras leigas, que, na época estavam cursando o programa de capacitação de professoras leigas dirigido pela PUC/MG.

O terceiro capítulo contém os depoimentos das diretoras, pertencentes a quatro diferentes escolas e das supervisoras e das coordenadoras da maior delas. O objetivo desse capítulo é analisar como a prática das professoras leigas estudadas é vista por aquelas especialistas que trabalham com elas.

E, por último, as considerações finais constam de uma síntese das reflexões feitas sobre este trabalho, acompanhadas de algumas sugestões de possíveis correções de rumo para o Programa de Cursos Emergenciais e para outros cursos de formação de professores.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se identificar possíveis ocorrências de mudanças na prática pedagógica das alunas que freqüentam os cursos de licenciatura ministrados pela PUC/MG. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que parte da análise do fenômeno educacional dentro de uma perspectiva sociológica, enfocando tanto as ações dos indivíduos, como suas atitudes e valores.

O trabalho de campo desta pesquisa foi realizado numa Escola pública na cidade de Guanhães, uma das cidades onde são ministrados os cursos de Licenciatura oferecidos pelo Programa. Foram entrevistadas 09 alunas-professoras das quais três professoras se formaram em licenciatura curta de Ciências no mês de janeiro de 1996 e o restante ainda freqüenta os Cursos Emergenciais de História e Geografia.

A cidade de Guanhães foi escolhida devido ao funcionamento na cidade, de três cursos, o de História com Licenciatura Plena, o de Geografia, com complementação da Licenciatura de Curta Duração em Estudo Sociais e o de Ciências, com Licenciatura de Curta Duração.

A cidade de Guanhães situada na Mesoregião da Mata e Rio Doce Mineiro e na Microregião da Bacia do Suaçuí, contando com uma área de 1.188 quilômetros quadrados, ocupada por 25.000 habitantes.

A economia da cidade está centrada na pecuária, na produção de leite e nas culturas agrícolas. Constata-se também um dinamismo crescente no setor da construção civil e o surgimento de novos loteamentos, notadamente, ao sul do atual espaço urbano ocupado. Grande parte dos recursos financeiros é oriunda do exterior (remetidos

por imigrantes residentes nos Estados Unidos) e tem fomentado os investimentos na construção de novas moradias e incentivado o setor imobiliário local. A cidade de Guanhães começa a apresentar, também, espaços urbanos típicos das grandes cidades, com o surgimento de áreas faveladas (Pinga Fogo, Matadouro e Vermelho). A migração rural e a falta de novas oportunidades de emprego justificam o surgimento desse tipo de ocupação na cidade.

O sistema educacional público de Guanhães é responsável por toda oferta de ensino de 1º e 2º graus, cabendo às redes estadual e municipal 64% e 36% do atendimento, respectivamente. Possui trinta e três escolas municipais de 1º grau, onze escolas estaduais, sendo que nove delas são de 1º grau e apenas uma atende do 1º e 2º graus. A rede privada conta apenas com uma unidade de pré-escolar, que atende crianças de 03 e 06 anos de idade, responsabilizando-se por, somente, 7,5% do atendimento neste nível de ensino. Possui, um Centro de Estudos Supletivo e também a Faculdade de férias, onde são oferecidos os Cursos Emergenciais, focalizados nesse estudo.

Inicialmente, foi previsto que o número total de sujeitos da amostra escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa de campo seria de dezesseis alunas-professoras que estivessem lecionando de 5ª a 8ª séries, sendo dois de cada uma das oito turmas dos Cursos Emergenciais de licenciatura que estavam em funcionamento na cidade de Guanhães, no ano de 1996. Como já foi dito, essas alunas foram selecionadas de acordo com critérios previamente definidos: a) ser professora leiga de 5ª à 8ª séries; b) lecionar em escolas públicas de Guanhães ou em localidades mais próxima possível e, ainda; c) estar em diferentes fases da carreira docente. Ao chegar ao campo, encontrei um número bastante reduzido de leigas que lecionava de 5ª a 8ª séries². Como

² É condição para o ingresso no curso, ser professor de 5ª à 8ª ou de 2º grau. No entanto muitos dos

existia um número reduzido de alunas-professoras que lecionava em turmas de 5ª 8ª séries na condição de leiga, foi possível contar com apenas nove para a pesquisa.

As professoras pesquisadas estão em estágios diferenciados da carreira docente, alguns no início, e outros no meio da carreira de magistério, se comparados aos estágios da carreira considerados por (Cavaco, Gonçalves e Hubermam 1992): Isso se dá pelo fato da 2ª SEE/MG ter uma preocupação para habilitar nesse Programa de Curso Emergencial os professores nesses estágios da carreira.

A princípio, seriam analisados, não apenas a proposta ou projeto do Programa de Cursos Emergenciais existente na SEE/MG, como também outros documentos que pudessem constar dos arquivos da PUC/MG, a respeito da proposta pedagógica relativa aos cursos desse programa. No entanto, só foi possível contar com um relatório produzido pela SEE/MG, e as grades curriculares, uma vez que, apesar de inúmeros e insistentes pedidos dirigidos a Coordenação Geral do Programa, não me foi dado acesso a nenhum material sobre a proposta de trabalho e o processo de implementação dos Cursos Emergenciais.

As entrevistas constaram de questões abertas semi-estruturadas, destinadas aos seguintes grupos:

- Às nove alunas-professoras.
- Às diretoras de quatro escolas diferentes, nas quais as professoras leigas lecionam.

alunos concluíram apenas o ensino médio e não trabalham nas últimas séries do ensino fundamental. Assim como também é possível encontrá-los lecionando apenas nas quatro primeiras séries do 1º grau, função em que são efetivos.

- Às duas supervisoras pedagógicas e as quatro coordenadoras de áreas existentes de uma das escolas, a maior delas, onde os cursos são ministrados, e também a que concentra seis dos nove sujeitos envolvidos nesse trabalho.

O conteúdo explorado nas entrevistas envolveu, desde informações pessoais, até dados sobre a formação, a prática docente e as experiências no Curso Emergencial. Para cada grupo entrevistado, foi elaborado um roteiro de entrevista diferente, que encontra-se nos anexos.

Segundo Lüdke e André³, a entrevista torna-se importante pelo papel que desempenha quanto à interação que permite, promovendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde e captando a informação desejada de forma imediata e corrente. Optei pela entrevista semi-estruturada considerando que "ela se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicada rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações, de acordo com cada grupo entrevistado"(LÜDKE E ANDRÉ 1996)

As entrevistas foram todas gravadas, e posteriormente, transcritas. Os diversos textos obtidos foram analisados a partir de um referencial crítico pertinente à formação de professores, que possibilitou a construção das descrições e das análises elaboradas.

Uma vez cumpridas as etapas propostas para a realização da pesquisa de campo, analisei todos os dados obtidos através de uma leitura atenta do material disponível, buscando caracterizar as alunas-

³ LÜDKE, Menga e ANDRÉ Marli E. D. A. Pesquisa em educação, abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996. p. 17-34.

professoras e suas percepções em relação ao Curso Emergencial. Procurei também identificar elementos que mostrassem mudanças, ou não, da prática desse mesmo grupo, usando para isso diferentes autores, como Nóvoa, Perrenoud, Sacristan, Cavaco e outros autores brasileiros que serão identificados, no decorrer do texto.

CAPÍTULO 1

A REALIDADE E AS POLÍTICAS DE CAPACITAÇÃO DA PROFESSORA LEIGA

1- A professora leiga e as políticas de capacitação dessa profissional .

O termo leigo, por um lado, dentre outros significados, quer dizer "estranho ou alheio" a um assunto⁴. Por outro lado, a professora é, para o senso comum, aquela que domina determinada matéria a ponto de poder ensiná-lo a outros. Dizer, portanto, que uma professora é leiga, expressa uma contradição interna, presente na própria expressão. Entretanto, o termo professora leiga é comum nos meios educacionais e designa, segundo Therrien, "todos aqueles profissionais com diploma, ou não, que desenvolvem experiências educacionais não submetidas ao estrito modelo oficial"⁵. Segundo, ainda, Therrien, "professor leigo é aquele agente educacional possuidor de uma prática social que lhe confere uma habilitação fundante para sua prática pedagógica"⁶.

Neste trabalho, estou considerando como professora leiga a regente de classe que não possui uma formação específica para exercer essa atividade.

⁴ MONTENEGRO, Antônio. A saga das escolas comunitárias de Olinda e Recife, Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, 1986. p. 104-109.

⁵ THERRIE, Jacques. A "professora" leiga e o saber social. In: Cadernos SENEb. Brasília: Cortez, 1991. p. 13-25.

⁶ THERRIE, Jacques. A "professora" leiga e o saber social. In: Cadernos SENEb. Brasília: Cortez, 1991. p. 13-25

1.1. A professora leiga na realidade brasileira e especificamente na realidade mineira: considerações gerais

Em 1991, foi publicado, pela editora Cortez, o livro professora leiga: *institucionalizar ou erradicar?*, resultado de um debate sobre essa temática. Pela importância dessa publicação, as principais idéias nela ventiladas serão apresentadas a seguir, com o objetivo de traçar um rápido esboço sobre a forma como o assunto vem sendo abordado pelos que trabalham nesse campo.

De acordo com Walter Garcia, na apresentação do citado livro, a situação econômica, social e política do Brasil atual contribui para que um grande número de professoras leigas permaneça no quadro educacional do país e para que esse quadro não se reverta. Desta forma, torna-se difícil a extinção dessa figura e se adia, com isso, a solução dos problemas advindos da presença da professora leiga no quadro educacional brasileiro. Ele considera, ainda, que,

*a temática do professor leigo é recorrente na literatura educacional brasileira. E se ele desaparece e volta com freqüência é em decorrência do fato de estarmos ainda tão atrasados nessa matéria educativa que a necessidade do professor leigo continua sendo uma solução ou uma solução-problema. Enfrentar essa questão implica repensar o conjunto da política educativa do país, o compromisso das elites com a educação básica, o papel que esta deve desempenhar numa sociedade democrática, o perfil e a formação do professor primário, etc*⁷.

Walter Garcia ressalta ainda, na apresentação do mesmo livro, algumas conclusões do debate realizado pelo MÊC em 1986 sobre o tema. O autor destaca as seguintes idéias:

⁷ GARCIA, Walter. Apresentação. In: *Professora leiga, institucionalizar ou erradicar?* São Paulo: Cortez, 1991. p. 7

- A questão da professora leiga está, em muitos casos, relacionada com a questão fundiária, uso e posse da terra, o que tem levado a uma prática educacional na qual prevalece um certo tom conservador e, até, conformista. Seria, então, necessário introduzir nas discussões sobre a professora leiga um conteúdo crítico para romper esses condicionantes sociais.
- Apesar da pouca eficácia dos cursos de reciclagem, ou treinamento de professoras leigas, houve consenso a respeito de que não se pode deixar de investir nos programas de capacitação para esses profissionais.

Segundo ainda Walter Garcia, em 1991, nas diversas discussões realizadas pelo MEC sobre a formação da professora nas áreas de 1º e 2º graus, chegou-se a algumas conclusões. Destacamos, a seguir, algumas delas:

- O maior contingente de professoras leigas está na zona rural que oferece os piores salários e precárias condições de trabalho.
- A existência de um clientelismo político no campo educacional tem dificultado a solução dos problemas referentes à professora leiga.
- Diante da dificuldade de eliminar a figura da professora leiga a curto prazo, é necessário promover melhores condições para o fazer pedagógico dessa profissional, considerando-se a realidade em que ela atua.

Da mesma forma que GARCIA (1991), diferentes autores e autoridades envolvidas com o assunto apresentam justificativas para a indiscutível

presença dessa professora no cenário educacional brasileiro. Muitos deles (AMARAL, THERRIEN, CORREA, PÉSSINA, RABELLO, 1987) acreditam que a estrutura social brasileira, que apresenta, indiscutivelmente, uma desigualdade notável entre diversas camadas sociais da população, seja a real responsável pela presença dessa figura — a professora leiga — no sistema educacional brasileiro. Alguns chegam a dizer que ela é quase tão carente e analfabeta quanto seu alunado e que ela reproduz, na verdade, as características do seu meio social⁸.

Esses autores, mostram também que, geralmente, a essa professora é atribuída uma baixa remuneração, muitas vezes representando isso uma diferença de tratamento no interior da carreira, em função da qualificação. À questão salarial junta-se ao problema da não concessão, a esse grupo social, de direitos trabalhistas, o que aumenta a possibilidade de que elas se tornem apenas um "exército de reserva do ensino brasileiro" (RABELLO)⁹.

Percebe-se, assim, que esses autores envolvidas diretamente com os problemas educacionais brasileiros acreditam que a figura da professora leiga representa um problema de natureza eminentemente social, no sentido de que a estrutura da nossa sociedade é que produz a existência desse tipo de profissional. Se para alguns como CORREA esse estado de coisas invalida as tentativas de repensar ou de redimensionar a figura da professora leiga, para outros como THERRIEN é possível pensar, sempre tendo em vista a descrição do contexto social, na superação desse problema, a partir de um trabalho de capacitação.

⁸ CORRÊA, Júlio; RABELO, Helena M. e PESSINA, Rosa. Um velho problema muito longe de sua solução. Nova Escola. São Paulo: 1987. p.56-60

⁹ IBD.

1.2 - Dados quantitativos relativos à professora leiga no Brasil e em Minas Gerais

Segundo dados do Brasil MEC, existe no quadro educacional brasileiro um significativo percentual de professoras leigas, sobretudo, no nordeste, região na qual esse percentual atinge os 59% (Brasil - MEC, 1992).

Através dos dados retirados do Boletim dos Indicadores Educacionais - BIE¹⁰ apresentadas em três tabelas estatísticas reproduzidas a seguir, é possível verificar a porcentagem de professoras leigas existentes nas diversas redes de ensino, em diferentes regiões do Brasil e, especificamente, no Estado de Minas Gerais. É possível, também, identificar os seus diversos níveis de atuação desde o pré-escolar até o 2º grau.

A professora leiga não está concentrada apenas em algumas regiões do Brasil, ela se espalha por todo o Brasil não só nas áreas rurais, pequenas cidades, como também nos grandes centros urbanos, atuando em diferentes níveis de ensino.

De acordo com SEE/MEC, cresce a necessidade desse tipo de profissional. Na pré-escola, existe um número cada vez maior de professoras leigas, que tende a aumentar, se não houver uma política educacional mais apropriada para reverter esse quadro. Veja-se, por exemplo, a tabela 1, que apresenta dados relativos ao pessoal docente que atua na pré-escola, no período que vai de 1984 a 1990. Observe-se que, entre 1984 e 1990, a quantidade de docentes, praticamente,

¹⁰ AMARAL, Maria Tereza Marques do. Um velho problema muito longe de sua solução. Nova Escola. São Paulo, 1987. p. 56-60

duplicou. Tal fato nos induz a inferir que, se a quantidade desses docentes aumenta, é provável que, dentro do total, o subconjunto das professoras leigas aumente também.

TABELA 1: Educação Pré-Escolar. Pessoal Docente. Brasil 1984/1990

ANO	ESTIMATIVA PONTUAL	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
1984	100.735	93.841	107.629
1985	113.185	105.010	121.359
1986	126.524	116.805	136.242
1987	140.752	129.224	152.260
1988	155.870	142.342	169.398
1989	171.877	156.109	187.644
1990	188.773	170.554	206.992

Fonte: SEE/MEC

Quanto ao número da professora leiga atuando no ensino de 1º grau, as estimativas para os anos de 1984 e 1990 (ponto inicial e ponto final da mesma tabela) mostram um declínio que se situa em torno de 10% (ver tabela 2). Este declínio, certamente, não se deve a um investimento na capacitação desses docentes, mas talvez a redução do número de professoras leigas que ingressa nesse grau de ensino.

TABELA 2: Ensino de 1º Grau. Estimativa do Número de Docentes por Grau de Formação. Brasil 1984/1994

ANO	TOTAL			LEIGO		
	ESTIMATIVA PONTUAL	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR	ESTIMATIVA PONTUAL	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
1984	980.796	870.403	1.091.188	135.808	118.895	155.282
1985	966.662	881.960	1.111.365	132.720	115.497	152.512
1986	1.012.529	893.143	1.131.915	129.703	112.308	149.941
1987	1.028.395	903.994	1.152.797	126.754	109.098	147.267
1988	1.044.262	914.552	1.173.972	123.871	105.873	144.784
1989	1.060.129	924.851	1.195.406	121.055	102.847	142.486
1990	1.075.995	934.923	1.217.068	118.184	99.808	140.084

Fonte: SEE/MEC

Entre 1984 e 1990, no ensino regular de 2º grau, os números nos indicam que a professora leiga seria aproximadamente 20% do pessoal docente. A tabela 3, abaixo, mostra dados pormenorizados.

TABELA 3: Ensino Regular de 2º Grau. Pessoal Docente. Brasil 1984/1990

ANO	ESTIMATIVA PONTUAL		LIMITE INFERIOR		LIMITE SUPERIOR	
	Total	Leigo	Total	Leigo	Total	Leigo
1984	223.731	51.185	205.707	47.306	241.755	55.064
1985	131.473	51.780	212.779	47.716	250.167	55.844
1986	239.214	52.375	219.792	48.110	258.636	56.641
1987	246.956	52.971	226.755	48.489	267.157	57.452
1988	254.698	53.566	233.671	48.857	275.724	58.275
1989	262.439	54.161	240.548	49.214	284.330	59.108
1990	270.181	54.756	247.388	49.561	292.973	59.950

Fonte: SEE/MEC

Além disso, as projeções que se encontram nessa tabela indicam que a porcentagem da professora leiga continuaria praticamente constante entre os anos por ela considerados (1984 e 1990). Este fato indica a falta de investimento na capacitação das professoras leigas.

1.3 - A questão da professora leiga na perspectiva da política educacional brasileira

Que medidas estão sendo implementadas, nas últimas décadas, para resolver o problema da professora leiga? A literatura sobre a professora leiga mostra que, nas décadas de 20, 40 e 60, este foi um tema polêmico, embora não tenha tido prioridade nas políticas públicas, voltadas para os diferentes problemas educacionais brasileiros.

De acordo com ONESTI apud PAIVA, (1985:101) a preocupação dos educadores, em nível oficial, frente ao problema da professora leiga torna-se mais concreta a partir dos anos 50, quando "a Campanha Nacional de Educação Rural e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) buscaram oferecer treinamento a tais professoras e, entre 1963 e 1970 o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) do Departamento Nacional de Educação (DNE), dedicou-se ao problema."

De acordo, ainda, com MARAL, no Governo João Goulart (1961-1964) o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) foi incluído dentro do Plano Trienal de Educação. O Programa foi reestruturado e na nova proposta a professora leiga seria atingida indiretamente. O objetivo era formar supervisoras pedagógicas que, por sua vez, dariam assistência à professora leiga. Em 1970, o PAMP foi extinto sem conseguir êxito. Um pouco antes da década de 70, e mais precisamente a 15 de dezembro de 1967 o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi criado pela Lei nº 5379 durante o governo de Costa Silva, não só como uma campanha de alfabetização para erradicar o analfabetismo no país, daqueles que se encontravam fora da idade escolar, bem como contribuir com as escolas, que tinham em seus quadros professoras que não atuavam na rede regular de ensino. Logo essas escolas elaboraram uma proposta de qualificação de seus docentes. O objetivo dessa proposta era a capacitação das professoras leigas que não tinham concluído a quarta série do primeiro grau, preparando-as para ingressarem em outros cursos de capacitação. O seu grande impulso, e sua grande estruturação, aconteceram em 1970, no governo de Médici e se estendendo até 1975 quando instaurou-se uma CPI para apurar irregularidades nesses cursos. Verificou-se que o MOBREAL aceitava alunos menores de 14 anos (portanto em idade escolar) e muitos dos adultos diplomados não eram capazes de ler corretamente e principalmente, de compreender o que liam.

As tentativas de qualificação das professoras leigas não param por aí. Nessa década de 70, foi dada ênfase às políticas de educação para o meio rural, sendo criados alguns programas de capacitação, destinados a professora leiga em vários estados do país. Entre esses programas estão o LOGOS I e II.

O LOGOS I foi um projeto que tinha como objetivo oferecer à professora leiga formação em nível de 1^o grau através de um programa de capacitação em massa, desenvolvido pelo CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal) em 1971, época de promulgação da LEI 5692/71. Inicialmente, participaram 1900 professoras leigas da Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima nesse programa, o qual estava vinculado ao Departamento de Ensino do MEC. Como programa de massa, foi feito para atingir o maior número possível de professoras leigas, que eram ao todo cerca de 20 mil.

Em 1973, existiam no país 209.121 professoras leigas, que representavam 30% do total de professoras de 1^a à 4^a série. Dez anos depois, 1983, existiam 238.406 professoras leigas, que representavam 26% do total de professoras. Quando se considera que, durante esses dez anos, o programa LOGOS estava em atuação, conclui-se que a eficiência do programa foi quase insignificante, pois apenas 4% das professoras leigas foram habilitadas.

O LOGOS II¹² teve seu início em 1976 tendo como objetivo geral habilitar a professora leiga a nível de 2^o grau para lecionar até a 4^a série do 1^o grau. Esse tipo de capacitação se deu através de treinamento em serviço, para que os docentes fossem formados sem precisar abandonar suas classes e para se dedicarem ao curso.

O LOGOS usava uma tecnologia educacional americana de ensino à distância, realizado através de módulos. A professora deslocava-se para

¹² O projeto LOGOS II e a situação junto aos professoras leigos no Piauí. R.J., PUC (Depto. de Educação-Convênio PUC/RJ-FINEP). 1980.

O projeto LOGOS II e a sua atuação junto aos professoras leigos do Piauí: Um estudo avaliativo. Caderno de pesquisa, São Paulo: 22-28 - Ago. 1984.

STABIL, Marimar Muller. Os módulos do projeto LOGOS II - Um estudo avaliativo dos elementos e conteúdos. (Dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

núcleos pedagógicos, onde recebia material didático e instruções para estudar sozinha. Ao terminar cada módulo ou etapa, ela, então, era avaliada. Em curto intervalo de tempo — cerca de trinta meses — a aluna professora leiga concluía todo o seu curso.

Outras tentativas de capacitação da professora leiga ocorreram no começo da Nova República, quando, então, o ministro Marco Maciel quis fazer uma campanha em nível nacional para promover a substituição do Programa LOGOS. Entretanto, os diversos técnicos das diferentes Secretarias de Ensino dos Estados não concordaram com a elaboração de mais um programa criado, nas esferas superiores, sem consulta ou sondagem sobre as necessidades e a realidade regionais e, com isso, a idéia não foi para diante.

Outras iniciativas relacionadas aos programas de capacitação das professoras leigas ocorreram em diferentes estados do país. No Piauí, por exemplo, foram organizados os cursos pedagógicos parcelados, desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação e implementados a partir de 1973, tendo como objetivo habilitar professoras leigas, em exercício nas unidades escolares da rede oficial, em nível de segundo grau para o magistério de primeiro grau.

Em 1976 foi implantado o projeto HAPRONT¹³ - (Habilitar Professoras Não Tituladas) nos estados do Paraná, Alagoas e Espírito Santo. Este projeto tinha como objetivo elaborar e experimentar em nível de 2º grau, o modelo de curso de habilitação à distância, destinado às professoras não tituladas, em exercício no ensino fundamental.

¹³ MEC/DEF - SEE/CEPAR. Projeto HAPRONT. Paraná, Curitiba. CETEPAR. 1977, Boletim Informativo, DEF/CODEN, p. 6.

O Projeto SACI/EXERN¹⁴ foi implantado pelo Instituto Nacional de Pesquisa - INPE objetivando não só a habilitação de professoras leigas do ensino médio, como também ao acompanhamento de estudantes desse nível de ensino. Este programa foi realizado no Rio Grande do Norte em caráter experimental utilizando tecnologias e técnicas educacionais avançadas. Sua metodologia era de ensino à distância, através de emissoras de rádio, satélite, televisão e computadores para atingir toda a população em idade escolar. Buscava-se também, oferecer aperfeiçoamento para professoras leigas, de escolas isoladas das áreas rurais do Rio Grande do Norte. Segundo VIEIRA (1977) a avaliação desse programa, baseada em sofisticadas análises estatísticas, mostrou que não houve mudança significativa na aprendizagem dos alunos cujas professoras participam do programa.

Na Bahia foi também desenvolvida uma proposta, denominada Projeto de Habilitação de Professoras Leigas Municipais HAPROLM - no período que vai de 1976 até 1980. Essa proposta foi coordenada pela Fundação Centro de Educação Técnica da Bahia e pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia, tendo como objetivo qualificar a professora leiga, em exercício na rede municipal de ensino. Esse trabalho parece não ter tido também uma grande repercussão, não alcançado as metas preferidas. A forma como é mencionada pela literatura na área, nos leva a crer, que não passou de mais uma iniciativa política.

A FUNTEVÊ¹⁵ criada em 1983, através do Centro Brasileiro de Rádio Educativa Roquette Pinto, produziu um programa de qualificação profissional que visava melhorar o desempenho da professora de 1ª à 4ª

¹⁴ VIEIRA, Inês Soares e LOMBARDO, Ivani Aparecida. Uma avaliação dos cursos de capacitação das professoras do SACI/EXERN (missões 1 e 3). São José dos Campos, Dissertação de mestrado . Instituto de Pesquisas Espaciais, 146 p. , 1977.

¹⁵ Plano geral de utilização do programa de qualificação profissional - 1983.

série do 1º grau. Tinha ainda como objetivo qualificar a professora leiga que atuava nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e que já possuía um certificado de curso no ensino médio diferente do de magistério.

Ainda na Bahia, em Ribeiro do Largo, funciona atualmente um programa de capacitação para professoras leigas chamado PRO-LEIGOS resultado de uma parceria entre a Prefeitura local e o Governo do Estado. O curso é oferecido em duas etapas. Na primeira etapa são formados os professores para o ensino fundamental e na segunda etapa o curso qualifica os professores para o ensino médio. O curso funciona aos sábados com uma carga horária semanal de oito horas durante todo ano letivo. As professoras leigas contam com um incentivo financeiro correspondente a 60% do salário mínimo. Sendo que 40% desse salário mínimo fica retido na prefeitura como um fundo para financiamento de outras despesas do curso.¹⁶.

Atualmente, temos o Programa de Capacitação de Professores – PROCAP voltado para a capacitação em serviço em nível de ensino médio (curso normal) que conta como área de abrangência todo o território mineiro, beneficiando cerca de noventa mil professoras leigas, 53 mil da rede estadual e 37 mil da rede municipal, com escolaridade correspondente ao ensino fundamental completo.

Pode-se dizer que nas décadas de 80 e 90, se não houve uma preocupação no espaço acadêmico com a questão da professora leiga, foram implementados diferentes programas e projetos governamentais com o objetivo de atender a este segmento do

¹⁶ Informações fornecidas na Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei/MG - FUNREI, em 09.03.98, por ocasião de um curso de extensão, pelo grupo de doze professoras da Bahia que participaram desta capacitação.

professorado, sendo alguns desses programas financiados pelo Ministério da Educação e do Desporto - MEC, outros pelo BANCO MUNDIAL e ainda outros pelos governos estaduais. Falta ainda uma avaliação criteriosa do impacto desses programas, mas apesar disso pode-se dizer que, sobretudo, pela ausência de uma política mais global e integrada nesse campo, essas iniciativas intermitentes e esparsas não produziram os resultados desejados.

1.4 - Propostas de qualificação da professora leiga em Minas Gerais

Na década de 70, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação e implantado o Plano de Licenciatura Parcelada Experimental para Professoras Leigas de Ciências e Matemática, em exercício. Ao lado desse, o Projeto PREMEN¹⁷, parte dos acordos do MEC/USAID, referente aos estudos para a implantação desse tipo de capacitação, que com sua experiência pioneira em Minas Gerais, foi realizado no período de julho de 1973 a fevereiro de 1975. Nesse mesmo ano foi firmado um convênio entre UFMG-FAE, PREMEN, CECIMIG, SEEMG e MEC-DEF, para a realização de mais um Curso, no período de agosto de 1975 a fevereiro de 1977.

Em 1979, a SEE/MG implantou o Programa Emergencial, com cursos de licenciaturas parceladas, que tinha como objetivo promover a habilitação da professora leiga em exercício no ensino fundamental das escolas estaduais e municipais. Esse projeto chegou a atingir, em 1995, 29 cidades de Minas Gerais abrangendo quatro áreas de estudos:

¹⁷ PREMEN – Programa de Expansão de Melhoria do Ensino Médio – que surgiu na década de 70 após uma avaliação sobre a qualidade do Ensino Médio. Contudo esse Programa buscava atingir uma melhor qualificação dos “futuros docentes”. Isso porque os alunos só poderiam frequentar essa capacitação se já tivessem o segundo grau completo.

Letras, Geografia, História e Matemática (Licenciatura plena) e três cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, Letras e Ciências.

Nos anos 90, a SEE/MG implantou os projetos CHAMA e ESQUEMA 1, que tinham como objetivo comum habilitar a professora leiga em exercício nas primeiras séries do 1º grau das escolas públicas. Em 1996 esses projetos atingiram 37 SREs (Secretarias Regionais de Ensino) de Minas Gerais, atendendo a 442 municípios.

O projeto Curso de Habilitação para Magistério das Séries iniciais do Ensino Fundamental - CHAMA foi iniciado em 1993 e contava com 32 (trinta e duas) superintendências regionais de ensino, ampliando-se mais tarde e passando a englobar mais cinco superintendências. O curso se desenvolve através do ensino à distância e do ensino presencial. A carga horária de curso, é distribuída da seguinte forma: 16 horas de treinamento técnico; disciplinas do núcleo comum: 1670 horas; formação especial: 1810 horas e atividades pedagógicas: 160 horas.

O projeto ESQUEMA I foi criado no mesmo ano (1993), com o objetivo de habilitar professoras graduadas em cursos afins que ministram as disciplinas da parte de formação especial do currículo de ensino de 2º grau. Esse projeto funciona em 7 cidades de Minas Gerais. A carga horária por módulo é de 320 horas.

Após todo esse levantamento constatei, então, que estão ainda em funcionamento, em Minas Gerais, os três programas acima referidos: o Emergencial, o Chama e o Esquema I oferecidos para a SEE/MG.

Em 1996 a SEE-MG lança mais um projeto PROQUALIDADE (Projeto de Melhoria da Qualidade de Educação Básica de Minas Gerais) que tem

como finalidade a formação em serviço das diretorias escolares da rede pública estadual, via televisão. As atividades são transmitidas todas as segundas feiras com duração de 01 hora/aula para cada disciplina, perfazendo um total de 12 horas/aulas. Os temas abordados poderão ajudar as direções escolares a assumir seus papéis de líderes e administradores. Os temas trabalhados são: políticas públicas educacionais em Minas Gerais; Administração Pública; Função social da escola; Gerenciamento da escola; Administração participada (eleição de diretor, políticas de ensino, colegiado, autonomia, ética e educação); Avaliação e Relações Humanas na Escola. Com estes temas o programa espera criar um espaço para que os dirigentes reflitam sobre seu papel na condução das políticas educacionais do Estado.

O projeto apoiará dois programas complementares de treinamento docente: treinamento básico para docentes de séries iniciais do ensino fundamental das escolas estaduais (seguidos de reciclagem) e o sub-projeto C - desenvolvimento de ensino (objetiva a melhoria do desempenho dos docentes). Esse projeto conta ainda com uma parceria da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE-UFMG, por intermédio do Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais - CECIMIG, o programa: educação à distância: interlocução mediada pela tecnologia.

Tem sido muito divulgado pela mídia o projeto intitulado "Alfabetização Solidária" cujo objetivo é alfabetizar jovens e adultos em locais onde o índice de analfabetismo é alto, incluindo até mesmo os acampamentos do Movimento dos Sem Terra - MST. Nesse trabalho estão envolvidas algumas universidades brasileiras federais que assumiram a coordenação do projeto em algumas cidades, capacitando também

as professoras leigas para atuarem nesse projeto. Destaco aqui o trabalho da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei - FUNREI, que iniciou suas atividades com esse trabalho em 1997, no projeto de Alfabetização Solidária, atendendo professoras leigas de algumas cidades da Bahia. Apesar de não estar voltado para qualificação da professora leiga, em termos de titulação, o projeto realiza uma formação em serviço com objetivo de instrumentalizar a professora para uma melhor prática pedagógica e absorve como suplentes algumas professoras leigas.

Essas são algumas experiências de capacitação de leigos, e, como já foi dito a falta de uma política mais global, mais orgânica, mais bem estruturada e administrada nesse campo, faz com que essas experiências tenham pouco impacto, mantendo a situação do professorado leigo quase inalterada.

1.5 - O Programa de Cursos Emergenciais

Ministrado a partir de 1984, o Programa Emergencial da PUC/MG envolve diversos cursos que expedem diploma de Licenciatura curta e plena destinados às professoras leigas que já atuam em escolas da rede oficial de ensino. Chegando, em 1995, a alcançar 29 cidades, que dispõem de uma razoável infra-estrutura para as atividades letivas e que oferecem facilidades de acesso e para a professora da região.

De acordo com o Coordenador Geral do Programa¹⁸, os cursos de licenciatura curta (Estudos Sociais, Letras e Ciências) e licenciatura plena (História, Geografia, Letras e Matemática) são ministrados pela

¹⁸ Depoimento gravado e transcrito por ocasião da formatura do Curso de Licenciatura Curta Duração em Ciências - Guanhães/MG, janeiro de 1996.

PUC/MG em convênio com a Secretaria de Educação de Minas Gerais e as prefeituras locais de cada cidade onde são desenvolvidos os cursos. A Secretaria providencia as verbas e a Universidade se responsabiliza pelo deslocamento dos recursos materiais e humanos e pela parte acadêmica de cada curso. As prefeituras interessadas em qualificar os docentes leigos de sua região se submetem a uma avaliação realizada por uma equipe de profissionais da Secretaria de Educação, que estabelece as condições apropriadas para o funcionamento dos cursos.

Como se pode inferir, a denominação "Emergencial" relaciona-se ao fato de os cursos atenderem a uma "necessidade inadiável"¹⁹, verificada no contexto educacional de Minas. Como curso de formação "em serviço", ele funciona em período de férias escolares e durante os períodos letivos, permitindo que a aluna, professora leiga, continue na sala de aula, durante o período letivo normal de trabalho, desenvolvendo suas atividades docentes. Esse fato parece ter também facilitado a contratação dos recursos humanos necessários para a realização dos cursos nas diversas cidades, por tempo determinado (prestação de serviços). As linhas estruturais deste modelo de Licenciatura foram fixadas pelo Parecer nº 912/69 e outros Pareceres do Conselho Federal de Educação.

De acordo com o relatório de pesquisa descritiva dos Cursos Emergenciais realizado pela Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais - SEE, foi feito um levantamento sobre a realidade educacional, no que se refere à qualificação dos docentes em exercício nas escolas públicas de Minas Gerais. Esse levantamento mostrou a existência de professoras leigas atuando na categoria de professoras efetivas,

¹⁹ Expressão usada pela SEE/MG em seus relatórios.

concentradas em sua maioria, na área de Letras e Ciências, o que justifica a eleição dessas áreas como prioritárias para a implementação dos cursos de qualificação.

A partir deste levantamento é que a Diretoria de Ensino Superior da SEE/MG implementou o Programa de Cursos Emergenciais de Licenciatura, como uma alternativa para a habilitação da professora leiga em exercício efetivo no ensino fundamental e médio da rede estadual.

Inicialmente, foram oferecidas 200 vagas, para graduar, em Licenciatura Curta, a professora leiga efetiva no Estado, nas áreas de Letras e Ciências. Essas vagas foram preenchidas pelas professoras que, sem condições de obter a habilitação através dos Cursos Superiores regulares, buscavam o Curso Emergencial. A ocupação dessas vagas e de outras que se sucederam, no período de 1984 - 1988, possibilitou a habilitação de 72 professoras em Ciências e 51 professoras em Letras.

Segundo informações desta mesma Secretaria, esse Programa tem como objetivo proporcionar às escolas de 1º e 2º graus situadas nos municípios distantes dos Centros Universitários a habilitação de suas professoras leigas, em regime que não prejudique o normal desempenho de suas atividades na escola. Sendo assim, os cursos são oferecidos em módulos durante os meses de férias escolares, janeiro e julho, em período integral, inclusive aos sábados.

O ingresso no Curso é feito através do vestibular realizado pela PUC/MG. É condição para a inscrição ser professora leiga, ter concluído o curso de 2º grau e estar no exercício de suas funções docentes, em estabelecimentos de ensino que ministram aulas para 5ª a 8ª série do 1º grau e/ou 2º grau²⁰.

²⁰ Conforme consta no edital da PUC/MG nos anexos.

1.5.1 - O processo de expansão do sistema de ensino nos Cursos Emergenciais.

Como foi dito, para atender à expansão da escolaridade no 1º grau e para habilitar a professora leiga, a SEE/MG, através da Diretoria de Ensino Superior, propôs a realização de um Programa de Cursos Emergenciais de licenciatura parcelada, em parceria com três universidades sediadas no Estado: Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG.

No caso específico da PUC/MG, o coordenador geral deste Programa²¹ (1996), afirma que:

"Pelos idos de 1983, a SEE/MG procurou um grupo de professoras da Universidade Católica para atuarem como professores num Programa e solicitou ao mesmo grupo que pensasse na elaboração de um projeto que pudesse reverter o quadro de dificuldades identificadas na Rede Oficial de Ensino do Estado de Minas Gerais. Assim, um grupo de professores assumiu a realização de um projeto-modelo e, dentro de poucos meses, houve o interesse por parte da SEE de ampliar este projeto na tentativa de abrigar um número maior do alunado nas cidades em que os Cursos seriam desenvolvidos: Jequitinhonha, Almenara, Araçuaí, Pedra Azul, etc"...

Inicialmente, a PUC/MG utilizou o seu *Campus* de Coronel Fabriciano, ampliando o programa em parceria com a SEE/MG e com a inclusão de outras localidades, identificadas como regiões onde um número de professoras leigas era grande; regiões estas conhecidas por seus problemas de desigualdades econômicas e sociais.

²¹ Depoimento gravado e transcrito por ocasião da formatura da turma de Licenciatura Curta Duração em Ciências - Guanhães/MG, janeiro de 1996.

Para a SEE/MG esse quadro é decorrente da falta de instituições de ensino superior naquelas regiões e, ainda, da dificuldade que a professora leiga enfrenta para freqüentar os cursos regulares de ensino superior.

O referido Programa conta com a parceria da PUC/MG a partir de 1984, quando foi firmado o 1º Convênio com esta instituição para a realização de seus cursos. O primeiro curso realizado pela PUC/MG foi em Coronel Fabriciano, no período de julho de 1984 a julho de 1988, tendo habilitado 35 professoras no curso de licenciatura curta em ciências.

Nesta mesma ocasião, foi também realizado pela UFU, o Curso de Licenciatura Curta em Ciências, habilitando 37 professoras.

No período de janeiro de 1985 a julho de 1987, foi realizado pela UFJF, o Curso de Licenciatura Curta em Letras, habilitando-se 51 professoras. Esta mesma Universidade, no período de janeiro de 1989 a janeiro de 1990, ofereceu o Curso de Licenciatura Plena em Letras, tendo sido habilitadas 36 professoras.

Em 1985/86 foram firmados novos Convênios/Contratos com a PUC/MG para a realização dos cursos, constantes no quadro 1, a seguir:

QUADRO 1 - Implementação da Plenificação.

curso	Período	Município	Profs. Habilitados
LETRAS	julho/85-janeiro/88	Almenara	45
ESTUDOS SOCIAIS	Julho/85-Janeiro/88	Almenara	43
CIÊNCIAS 2 CURSOS	Julho/85-Julho/89	Jequitinhonha	88
LETRAS	Julho/86-Janeiro/89	Pirapora	46
ESTUDOS SOCIAIS	Julho/86-Janeiro/89	Pirapora	43
CIÊNCIAS	Julho/86-Julho/90	Pirapora	75
TOTAL.....			340 professores

Fonte: SEE/MG.

Em janeiro de 1989, a SEE/MG ofereceu a possibilidade da licenciatura plena em Matemática quando assinou um contrato com a PUC/MG para a realização de vários Cursos de Licenciatura Curta e também iniciou a plenificação de alguns cursos em quatro municípios, como demonstra o quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Implementação da Plenificação

CURSO	PERÍODO	MUNICÍPIO	PROFESSORES CURSISTAS	PROFESSORES HABILITADOS
Ciências Curtas 2 Cursos	Jan./89 a jan./93	Porteirinha	84	00
Letras	Jan./89 a jul./91	Porteirinha	00	47
Estudos Sociais Curta	Jan./89 a jul./91	Porteirinha	00	49
Ciências Curta	Jan./89 a jan./93	Guanhães	61	00
Letras Curta	Jan./89 a jul./91	Guanhães	00	43
Estudos Sociais Curta	Jan./89 a jul./91	Guanhães	00	41
Letras	Jan./89 a jan./91	Almenara	00	27
História	Jan./89 a jul./93	Almenara	00	21
Matemática Plena	Jan./89 a jan./91	Coronel Fabriciano	00	10

Como se pode verificar o número de professoras leigas era de 145 e o número de professoras habilitadas era de 238²². Ainda assim, conforme levantamento feito pela SEE/MG, esse convênio com a PUC/MG foi mantido, para dar continuidade aos cursos de Estudos Sociais e Letras, no período de janeiro de 1992 a julho de 1997 e, ainda, o curso de

²² No período de 1984 a 1991 foram habilitadas 737 professoras leigas.

Ciências, no período de janeiro de 1992 a julho de 1998²³. No período de 1984 a 1991 iniciou-se a plenificação em Língua Portuguesa de professoras graduadas em Letras pela UFJF²⁴. Compreendendo esse período, e, mais precisamente, os anos 1985 e 1986, o Nordeste, Noroeste e o Norte do Estado se mobilizam, através das Prefeituras Municipais de Jequitinhonha e Pirapora, para a realização desse curso. Também as Delegacias Regionais de Ensino das Cidades de Almenara, Januária e Montes Claros solicitaram à SEE a criação de Cursos Emergenciais de Licenciatura em suas regiões, devido ao expressivo número de professoras leigas convocados pelo Estado para o exercício do magistério nas Escolas Públicas²⁵.

A partir de 1986, com o contrato nº 180/86, firmado entre esta Secretaria e a Sociedade Mineira de Cultura, entidade mantenedora da PUC/MG, a SEE/MG passa a financiar, integralmente, os Cursos Emergenciais, que, até então, contavam com uma contrapartida das Prefeituras Municipais de Almenara, Jequitinhonha e Pirapora.

Em 1989, a SEE/MG, atendendo a uma demanda dos municípios de Guanhães e Porterinha, propôs a habilitação dos docentes, nesses mesmos municípios, oferecendo de oito Cursos Emergenciais de

²³ Com abrangência as antigas DREs de Belo Horizonte, Diamantina, Januária, Montes Claros, Paracatu, Teófilo Otoni, Almenara, Conselheiro Lafaiete, Curvelo, Guanhães e Pirapora.

²⁴ Nesta mesma época 10 professoras que haviam anteriormente, concluído a Licenciatura Curta em Ciências, pela PUC/MG.

²⁵ Em 1985 tiveram início quatro Cursos Emergenciais de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, Letras e Ciências, nos municípios de Almenara e Jequitinhonha e em 1986 iniciaram-se, no município de Pirapora, quatro cursos nas mesmas áreas de conhecimento. Estes Cursos habilitaram 340 professoras para o exercício do magistério de 1º grau nas séries de 5ª à 8ª. O número dessas professoras habilitadas até 1991 aumentou para 520 e ainda, nesse período, foi oferecida a plenificação-complementação para que os alunos pudessem obter a licenciatura plena. Assim em 1991, foram graduadas 58 professoras em Matemática, História e Letras.

licenciatura Curta em Letras, Estudos Sociais e Ciências, realizados através do convênio com a PUC/MG²⁶.

A partir de 1991 a administração da SEE/MG, ao eleger como prioridade a qualificação do docente em exercício na Escola Pública como uma das formas de promover a melhoria do ensino, abriu espaços para o oferecimento de novos Cursos Emergenciais de Licenciatura, proporcionando, dessa forma, à da professora leiga, a habilitação ao exercício do magistério. Novo levantamento foi realizado para orientar a implementação de novos cursos para 1992 e 1993.

A partir daí foram organizados 56 Cursos Emergenciais de Licenciatura em Municípios jurisdicionados às antigas DRE's que registraram os maiores índices de professoras leigas no exercício de magistério²⁷.

Em 1992 a SEE-MG deu prioridade a formação da professora leiga expandindo o Programa, oferecendo mais 52 novos Cursos Emergenciais de Licenciatura em municípios jurisdicionados às SEE-MG que apresentaram altos números de leigos no exercício de magistério²⁸.

Para a SEE-MG, o êxito dos cursos é visto pela demanda de alunos cursistas existentes por outros, e, assim, tem motivado a expansão do Programa com inclusão de novas parcerias com as universidades - UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais), UNIMONTES (Universidade de Montes Claros) e UFV (Universidade Federal de Viçosa), esta última reintegrando-se ao Programa.

²⁶ Na ocasião foram habilitados 180 professoras em Letras e Estudos Sociais e no ano de 1993, aproximadamente, mais 140 docentes no Curso de Ciências.

²⁷ Foram oferecidas 2.800 vagas para os Cursos de Letras, Ciências e Estudos Sociais, beneficiando 228 municípios jurisdicionados às 11 antigas DRE's envolvidas no Programa de Cursos Emergenciais.

²⁸ De acordo com a SEE-MG foram oferecidos 2.600 vagas para os cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências, beneficiando 228 municípios jurisdicionados às 11 SRE envolvidas.

No entanto, não houve desde a implantação do Programa nenhum tipo de avaliação que pudesse diagnosticar problemas dos cursos que servissem como instrumento para reorientação desses cursos e/ou a correção dos problemas identificados. Em 1995, foi oferecido novo concurso de vestibular para 23 cursos de Licenciatura Plena (Geografia, História, Matemática, Letras, Química, e Biologia). As vagas para essas áreas foram oferecidas em 07 municípios inseridos na jurisdição de 05 SRE do norte do Estado. A concorrência para as 1.150 vagas foi altíssima, considerando que o número de inscritos foi de 7.000 candidatos. A partir de 1989, a SEE/MG passou a oferecer a Licenciatura plena, por considerá-la mais completa e possibilitar à aluna-professora atuar desde o ensino fundamental ao Ensino Médio. Assim, cada instituição executora dos cursos deliberou o seu trabalho de modo a atender aos pedidos das alunas-professoras em através de abaixo-assinados nas regiões onde a PUC/MG atuava oferecendo os cursos de Licenciatura Curta foram oferecidos 14 cursos de plenificação-complementação nas áreas de Letras, Geografia, História, e Matemática ministrados pela mesma instituição. Nesse contexto, fica mais evidente a necessidade de avaliação desse Programa, visto que ele iniciava uma nova fase, assumindo o compromisso com uma titulação que "equipararia" as antigas professoras leigas com os docentes que haviam freqüentado uma licenciatura regular em qualquer parte do país.

Segundo informações dos relatórios da SEE/MG de 1996, foi realizada uma avaliação do Programa, que constou de questionários para efeito de cadastramento dos cursistas e, ainda coleta de informações sobre o andamento das atividades desenvolvidas no módulo de janeiro de 1996. Para SEE/MG "houve uma transformação educacional com reflexo na melhoria dos alunos, constatada pela diminuição do índice de reprovação, bem como a regularização funcional do professor no

quadro do magistério"²⁹. Este é o resultado desta avaliação, que para a atual administração da Secretaria Estadual da Educação considera satisfatório, pelo fato de ter cumprido o dever de oferecer o direito da escolarização garantido pela Constituição. Cabe observar que modificações no índice de reprovação de alunos podem também estar relacionadas à própria orientação pedagógica da secretaria, no sentido de evitar a repetência. Desta forma, é difícil dizer se a redução do índice de repetência é fruto da melhoria das práticas pedagógicas ou das modificações ocorridas no sistema de avaliação do rendimento escolar.

A tabela 4, a seguir, permite-nos acompanhar, a análise feita pela SEE/MG em janeiro de 1998, dos resultados dos alunos de 8ª séries nas disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia, e Ciências, cursadas pelos ex-alunos das professoras leigas dos Cursos Emergenciais do período de 1992 e 1995.

Tabela 4 - Avaliação do rendimento dos alunos da 8ª série do ensino fundamental ano 1995 - Rede estadual de ensino - turno diurno.

Disciplinas/Anos	Total de alunos	Média das Médias	Variância	Teste "t"
Português/1992	6297	14,4	1,986	6,064
Português/1995	6576	16,91	2,809	
Matemática/1992	5006	12,59	4,545	2,929
Matemática/1995	4871	14,32	5,289	
História/1992	4940	6,15	0,698	5,764
História/1995	4811	7,52	0,873	
Geografia/1992	4940	7,76	1,086	0,144
Geografia/1995	4811	7,80	0,753	
Ciências/1992	4940	7,69	0,981	0,701
Ciências/1995	4811	7,88	1,158	

²⁹ Texto mimeografado da SEE-MG Capacitação de Profissionais da Educação de Minas Gerais. MAIO/96.

Empregando o "Teste t" de *Student* na comparação das médias das médias dos alunos nas disciplinas de Geografia (92 e 95) e Ciências (92 e 95) em que havia alunas professoras leiga dos Cursos Emergenciais obtivemos numa mostra de 28 cidades com o nível de significância de 5%, os valores de "t" calculados são inferiores ao valor de "t" = 2,02 tabelado, considerando $v = 60$ (graus de liberdade). Assim, a hipótese de que estas médias são iguais não pode ser rejeitada. Em outras palavras, não existe evidência estatística suficiente para aceitar que a média em 92 é diferente da média em 95.

Para as disciplinas de Português, História e Matemática os resultados indicam que a hipótese de que as médias são iguais pode ser rejeitada. Note-se, porém, o valor da variância das médias de Português e Matemática.

De acordo com a PRODEMGE, Instituição responsável pela confecção das amostragens dos números de alunos e médias por Superintendências nas disciplinas já citadas, as turmas dos alunos foram divididas em três, de tal forma que uma turma foi avaliada no conteúdo de Matemática, outra em Português e finalmente, uma terceira turma foi avaliada em três conteúdos: História, Geografia e Ciências. As Avaliações de Matemática e de Português foram constituídas de 30 questões, respectivamente; já no caso de História e Geografia, as avaliações constaram de 15 questões e por fim, a avaliação de Ciências foi composta por 20 questões. Baseando-nos na pontuação destas avaliações, verificamos que o aumento na média das médias de Português e Matemática foram, respectivamente, de 5% e 6%, já no caso de História este aumento foi na ordem de 9%.

De acordo com os resultados da análise das amostras, fornecidas, pela PRODEMGE, não podemos afirmar que houve aumento significativo das médias das notas dos estudantes³⁰. Assim como a SEE/MG não verificou até que ponto as "alterações", consideradas nesse trabalho quanto a atuação docente, tem ocasionado de fato uma melhoria significativa no desempenho de seus alunos. Portanto, seria prematuro afirmar um possível êxito desse programa e/ou apontar indicativos positivos como resultado de capacitação em serviço para professoras leigas, uma vez que não se pode garantir que caso haja uma atuação docente diferenciada tenha-se resultados significativos no desempenho de seus alunos.

De acordo com o Parecer CFE Nº 2543/75, os Cursos Emergenciais permanecerão o funcionamento, enquanto estiver demonstrada a extrema carência de professoras a serem habilitadas nas regiões que pretendam sua instalação e as alunas selecionadas deverão ter concluído o 2º grau, bem como comprovar que estão em exercício, ministrando suas aulas para as séries de 5ª a 8ª do 1º grau. Pode-se inferir que tal carência deve ser melhor analisada, já que durante a pesquisa de campo houve dificuldade para selecionar as professoras leigas em exercício das últimas séries do ensino fundamental ou no ensino médio para este estudo. No conjunto das alunas selecionadas para o ingresso nos cursos do Programa de Cursos Emergenciais, a grande maioria das docentes leigas efetivas ministram suas aulas para as séries iniciais (1ª a 4ª séries), enquanto outras alunas são apenas designadas e contratadas.

³⁰ Dos cursos em que as professoras leigas que freqüentam os Cursos Emergenciais e lecionam nas vinte e oito cidades.

Visto que o Parecer do CFE nº 2543/75 estabelece que para o funcionamento dos Cursos Emergenciais deva existir extrema carência de professoras leigas em exercício efetivo de 5ª a 8ª séries, buscou o Projeto Programa de maneira superficial, identificar a realidade das professoras leigas inscritas nesse Programa, através do número de inscritos por cada SRE e sua situação funcional considerando o último cadastramento em julho de 1997. Para visualização dessa situação observe o quadro 3 a seguir.

QUADRO 3 - LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO FUNCIONAL DAS PROFESSORAS

SRE	Universidades	Cidades	Cursos ³¹	Números de inscritos	Sexo		Situação funcional		Números dos alunos docentes que não lecionam
					M	F	D	E	
1 ^a	-----	-----	-----	11	-----	11	10	01	-----
2 ^a	UEMG/PUC/MG	Almenara	Hist/Bio/Geo/ /Qui/Let/Mat	269	32	237	185	84	00
8 ^a	PUC/MG	Conselheiro Lafaiete	Let/Hist/Geo	108	08	100	83	23	02
10 ^a	PUC/MG	Curvelo	Let/Geo/Mat/ /Bio/Quim	107	11	96	55	47	05
11 ^a	UEMG/PUC/MG	Diamantina	Bio/Quim/Mat/ /Cie	180	32	148	145	33	02
13 ^a	PUC/MG	Governador Valadares	Let/Hist/Geo/ /Mat	341	33	308	241	100	00
14 ^a	UEMG/PUC/MG	Guanhães	Let/Hist/Geo/ /Mat/Cie/Fis/ /Quim	479	50	429	280	145	19
17 ^a	UNIMONTES/PUC/MG	São Francisco	Geo/Mat/Let/ /Hist/Cie	234	45	189	173	58	03
22 ^a	UNIMONTES/PUC/MG /FAFIDIA	Montes Claros	Geo/Mat/His/ /Cie/Let/ /Est Soc	332	46	286	200	130	02
26 ^a	UFMG(CESIMIG)	Paracatu	Bio/Mat/Let/ /Geo/Hist	291	38	253	207	81	03
30 ^a	PUC/MG	Pirapora	His/Geo/Let	85	03	82	53	32	00
33 ^a	UFV/MG	Viçosa	Quim/Fis/Mat/ /Let	21	06	15	21	00	00
T O T A L				2.458	304	2.154	1.653	734	36

³¹ Fis-Física; Geo-Geografia; Mat-Matemática; Let-Letras; Quim-Química; Hist-História; Bio-Biologia; Cie-Ciências; Est Soc-Estudios Sociais.

Na avaliação realizada, cerca de 2.423 alunas-professoras leigas responderam a respeito de sua situação funcional. O número oficial de inscritas foi 2.458, sendo que 30% dessas professoras leigas são professoras efetivas que lecionam de 1ª a 4ª séries, 67,5% são designadas e lecionam de 1ª a 4ª séries de 5ª a 8ª séries e 2,5% delas não leciona.

Essa primeira análise do Curso Emergencial mostrou que não há evidência empírica do impacto desse curso na qualidade do ensino, nas regiões em que ele foi ministrado. Ao contrário, há evidências de que os Cursos Emergenciais não estão, nesse momento, formando professoras de 5ª a 8ª séries, o que, aliás, pode explicar o fato desses cursos não mostrarem uma influência no ensino das regiões. Nesse contexto, cabe perguntar Qual a importância desses Cursos, além do credenciamento acadêmico dado a essas professoras através da habilitação?

Outra questão é se esses cursos são oferecidos em cidades que não apresentam um número significativo de professoras leigas, atuando de 5ª a 8ª séries qual a justificativa esperada pela melhoria da qualidade de ensino e porque a sua continuidade?

Dessa forma, cabe também pensar: ele não estaria oferecendo uma licenciatura de segunda classe, com uma população considerada de segunda classe? É importante lembrar que esses cursos existem em locais considerados os de pior distribuição de renda do estado, com alto índice de analfabetismo e mortalidade infantil, e outros problemas sociais relacionados à má distribuição de renda.

1.6 - Outras experiências revelam a formação da professora em serviço em mais quatro países: Inglaterra, Portugal, Espanha, e Cuba

Cursos com as características dos Emergenciais não são exclusivos da experiência educacional brasileira. Outros países utilizaram-se ou utilizam-se desse tipo de capacitação docente para suprir necessidades de expansão premente do ensino.

O fato de estar trabalhando neste estudo um tipo de capacitação em serviço estimulou-me a procurar entender essa experiência em outras realidades culturais.

Esse tipo de formação deu-se em países como Inglaterra, Portugal, Espanha, e Cuba.

Na Inglaterra, a experiência dos Emergency Training Colleges é praticada logo depois da 2ª guerra. Quando o Educacional Act, em 1944, elevou para 15 anos a idade escolar obrigatória, tratou-se imediatamente de programar o treinamento de professoras a curto prazo, em número suficiente para suprir as novas demandas. Estudos feitos sobre o assunto concluíram que o curso intensivo de um ano, perfazendo o total de 48 semanas de trabalhos escolares, poderia oferecer formação satisfatória, desde que se procedesse a uma seleção adequada dos candidatos e, após o término do curso, fosse proporcionado treinamento complementar em serviço. Assim, de 1945 a 1950, funcionaram 55 "colégios de emergência" produzindo cerca de 1000 professoras qualificadas, permitindo a expansão escolar sem afetar a qualidade do ensino³².

³² Documenta 1969/70 n° 109-111 Parecer n° 912/69, aprovado em 03 dezembro- 1969. (Proc. 1.419/69-C.F.E.). P.211.

Em Portugal, a expansão escolar ocorreu em meados da década de 70, com a Reforma Veiga Simão (1970-1974). "Este fato obrigou a um recrutamento massivo de professores num tempo extremamente curto, o que desencadeou fenômenos de profissionalização da professora" ³³ (NÓVOA, 1992:20). Em 1960, havia pouco mais de 6.000 professoras e em 1990, esse número ultrapassava os 70.000 (que cursaram o preparatório e o técnico-profissional).

Na Espanha, desenvolveu-se um plano de Formação Permanente e de estratégias formativas, através de cursos, seminários permanentes, grupos de trabalho, da formação em escolas, de licenças para seguir estudos, etc. Percebeu-se que "...essa diversidade de estratégias formativas requer que se vão dando passos para conhecer a sua eficácia, o seu impacto, e a sua utilidade para a professora" (GARCIA, 1992:72)³⁴

Países, como Portugal e Espanha que sofreram um acelerado processo de expansão educacional, têm muitas vezes de recrutar professores sem a qualificação necessária nestes casos a formação em serviço é utilizada como forma de superar esse problema.

Em Cuba, é sabido que, a partir dos ideais políticos do país, foram envolvidos diversos setores de trabalho, inclusive a educação para um maciço recrutamento da professora, contribuindo, assim, para o rápido desenvolvimento educacional.

³³ NÓVOA, António. Formação de professoras e profissionais docente. Os professoras e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

³⁴ GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professoras: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento da professora. Os professoras e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Segundo CORONA³⁵ (1994), para assegurar a extensão dos serviços educacionais e da educação primária foi necessária uma formação emergente das professoras necessárias, segunda as condições concretas em cada uma das etapas. No caso do ensino médio para formação das professoras, foi necessária a criação e a ampliação das faculdades pedagógicas nas Universidades de Havana, Vila Clara e Santiago de Cuba.

Não poderia deixar de registrar a importância do Simpósio Internacional intitulado "Reformas Educativas e Formação de Professores" para a discussão dessa temática. O Simpósio contou com a participação de onze países: Portugal, Espanha, Finlândia, Islândia, Hungria, União Soviética, Israel, U.S.A, China, Austrália e Grécia, e reuniu quatorze trabalhos de diferentes autores, gerando a publicação de um livro, em 1992, organizado por Antônio Nóvoa e Thomas S. Popkewitz. Vejamos, então, algumas experiências discutidas nesse evento.

Em Portugal, de acordo com ESTRELA (1992:43-46) a formação contínua de professores é uma exigência para a inovação educacional, entendendo esta proposta como um objetivo unificador e, ainda, como um princípio que *não* é reserva de grupos ou entidades setoriais, mas *sim* um problema nacional, que deverá ser trabalhado nas escolas e instituições de ensino superior.

Para ESTRELA deverá haver núcleos de investigação-formação nas escolas, para professores/as que aceitem uma proposta de auto-

³⁵ Segundo CORONA "(...) En este proceso, la primera medida ha asegurar el personal docente para docente para la extensión acelerada de los servicios educacionales y la universalización de la educación primaria y medida desde los primeros momentos, mediante la formación emergente de los maestros y professoras necesarios, según las circunstancias concretas en cada etapa y la organización...(...) Para la formación de los professoras de la enseñanza media se ampliaron y crearon las facultades pedagógicas en las universidades de la Habana, Vila Clara y Santiago de Cuba" (1994:88).

formação através das investigações e reflexões centradas nas suas práticas de sala-de-aula e da escola.

Como visto, vários países implementaram, em períodos diferentes, e, por motivos diversos, cursos de capacitação para professoras em serviço, com o objetivo semelhante ao dos Cursos Emergenciais, ou seja, habilitar um grande número de docente em serviço para suas funções.

Geralmente, esse tipo de formação é o meio utilizado em todos os países na execução desse objetivo e a instrumentalização e/ou a complementação, e/ou, ainda, o aperfeiçoamento da formação já existente, ainda que por motivos diversos.

Assim sendo, os Cursos Emergenciais ministrados no Brasil, entre os quais está o da PUC/MG, não constituem uma experiência isolada.

Tendo em vista os objetivos do Programa que a PUC/MG se propõe, habilitar a professora leiga que leciona de 5ª a 8ª série e ou 2º grau e oferecer a essas alunas-professoras uma escola de qualidade, direito garantido pela Constituição, cabe, então, observar, primeiro, se estes objetivos estão de fato, sendo atingidos. Depois disso, é importante analisar se esse processo de formação é adequado às demandas do mercado e às necessidades e expectativas dos alunos. Em síntese, é importante um estudo detalhado junto às alunas inseridas nesse Curso Emergencial da PUC/MG, com o intuito de investigar os impactos causados por este curso na formação dessas professoras e nas suas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 2

PESQUISA DE CAMPO

2.1 - A prática da professora leiga em processo de formação

· "A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes das mudanças em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenções, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas." (NÓVOA, 1992)

Este capítulo foi construído a partir da realização de várias entrevistas semi-estruturadas com nove professoras leigas que freqüentam o Curso Emergencial e que lecionam na rede pública de ensino de quatro escolas diferentes, sendo duas delas localizadas na cidade de Guanhães e as outras duas em Dores de Guanhães e Farias.

Meu objetivo neste capítulo é, inicialmente, identificar as possíveis influências do Curso Emergencial nas práticas pedagógicas das diferentes professoras. No entanto, é importante discutir um pouco sobre a formação de professores, suas diferentes concepções e ainda sobre as influências destas na prática docente.

As diferentes tendências na formação de professores, seja ela inicial, em serviço ou continuada têm destacado a importância da *prática pedagógica* como um elemento significativo para a formação do docente. De acordo com FORTES (1996:11)

"Diante dos desafios e dificuldades da prática pedagógica e de seu precário preparo para enfrentá-las, o professor geralmente busca instrumentalização nas próprias experiências que vivencia no seu percurso profissional e vai construindo um conjunto de saberes, consolidando um repertório pedagógico próprio."

Assim, a própria prática permite e até demanda do professor a construção de um "saber-ser e de um saber-fazer".

De acordo com PERRENOUD³⁶, a prática não se constitui em uma "mera concretização de receitas", nem tampouco em "modelos didáticos" e/ou, mesmo, de "esquemas conscientes de ação". Apesar de se utilizar de todas essas estratégias, ela é dirigida pelo que o autor chama de *habitus* da professora. Neste sentido, faz-se necessário lembrar que o termo *habitus* foi buscado em Bourdieu, para quem "o *habitus* é esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos" (BOURDIEU, 1972:209). Ainda, segundo o mesmo autor, o *habitus* se constituiria em um

"Sistema de disposições duradouras e transponíveis que, investigando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza."
(BOURDIEU, 1972:178-179)

Em algumas situações, tem-se falado muito que as professoras aprendem na prática e, com o tempo de regência de classe, constroem um saber prático, que, provavelmente, é controlado por alguns esquemas, que, apesar de serem interiorizados, sofrem ações culturais, sociais e pedagógicas, fazendo com que evoluam e mudem ao longo dos anos. No

³⁶ PERRENOUD, Phellipe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

entanto, sabemos que a formação inicial ou formação acadêmica tem também influência na prática docente. Essa formação é tão importante que os profissionais oriundos de instituições acadêmicas de prestígio gozam também de maior prestígio no mercado.

Segundo alguns estudiosos³⁷ dessa temática, a formação do professor é constituída por um processo que abrange o curso de formação inicial, mas vai além dele, sendo influenciado por diferentes fatores. Portanto, uma formação mais longa³⁸ que possa ainda vir a possibilitar um tempo de convivência diária entre os pares, além do tempo previsto pelo próprio curso, permite mudanças, diferentes mesmo daquelas as quais essa capacitação havia se proposto. Isso possibilitou-me identificar espaços de reflexões e espaços de treinamento em serviço.

Foi discutido o aspecto histórico dos cursos de formação de professores em diferentes países (Espanha e China). Para FINKEL (1992), uma das inovações institucionais mais significativas na Espanha foi a criação, em 1984, dos Centros de Professores, que substituíram o Instituto de Ciências da Educação, no que diz respeito à capacitação em serviço de professores do ensino primário e secundário. Estes Centros são administrados pelos próprios professores, que detêm um conhecimento dos verdadeiros problemas da escola e tais professores são formados nos movimentos de renovação pedagógica³⁹. A filosofia desses centros é o princípio da investigação-ação (professores investigadores, críticos e reflexivos), porém, o papel desta equipe de professores que administram estes centros tem mudado radicalmente desde sua criação. A administração destes Centros

³⁷ GÓMES (1992), SCHÖN (1992), PERRÉNOUD (1993) e CALDEIRA (1995).

³⁸ Entendemos por formação mais longa aquela que reúne toda uma formação abrangente, atendendo tanto os conhecimentos específicos de cada área de conteúdo, como a formação pedagógica.

³⁹ Linha pedagógica.

está consciente de que muitos aspectos terão que ser revistos, reconhecendo seus próprios erros.

Foram criados 113 Centros de professores com o objetivo de "troca de conhecimento e de experiências para o desenvolvimento e difusão das fontes da nova didática." Por outro lado, as regiões autônomas como Valência, Andaluzia e Ilhas das Canárias criaram os seus próprios centros de professores. A Catalunha e o País Basco têm outros sistemas de formação em exercício.

De acordo com PAINE (1992: 167-185), após a fundação da República Popular da China, os professores foram definidos como classe proletária, o que faz surgir mais críticas e problemas. Isso porque, como proletários, eles tinham grandes encargos políticos e eram acusados de elitistas.

"Esse fato parece-nos estratégia do Estado para voltar as atenções da população para os professores e fazer com que eles continuassem submissos, sem reivindicar seus direitos." (grifo nosso)

A simples redefinição da sua posição sem alterar substancialmente o resto do sistema torna a situação dos professores precária. Quando, na década de 50, houve a expansão do ensino através da criação de escolas dirigidas pelo povo, houve um recrutamento de um grande número de professores insuficientemente formados. Assim, nos anos 60 (conhecido como década da Revolução Cultural), houve grandes ataques a professores e à profissão docente.

Na análise de PAINE(1992:170) essa redefinição deve ser ponderada uma vez que:

"Apesar de ter havido nos anos 50 e 60 períodos positivos para professores(...) tornou-se dominante a imagem de uma profissão de baixo estatuto, de fraco nível econômico e de pouco prestígio social (...) uma profissão sem futuro.(...)"

Em conseqüência disso os melhores alunos nunca seguiam esta profissão. "Deste modo, o ensino para formação de professores teve de ser organizado em função dos alunos mais fracos." PAINE(1992: 171)

Enfraquecidas, assim, as condições sociais, políticas e econômicas da carreira docente, parece ter sido afetada a socialização dos professores ainda antes destes começarem sua formação.

Para regular a qualidade do ensino da profissão o governo investiu em estratégias como a formação inicial e continua dos professores. Além de incentivos sociais, como a criação do dia do professor, foram concedidos mais privilégios políticos e recursos econômicos visando a melhoria da capacitação docente, recrutando alunos mais aptos. Apesar dessas estratégias, a grande maioria dos alunos acabavam seguindo outras áreas. O fato dos professores terem conseguido alguns benefícios e influências políticas não implicou em um comportamento mais autônomo, o que os tornam ainda vulneráveis às críticas e principalmente à imposição do Estado.

2.1.1 - As entrevistas: caracterização dos sujeitos e da situação das entrevistas

Para analisar a influência dos Cursos Emergenciais na prática das alunas que freqüentam esses cursos, entrevistamos um grupo de professoras neles matriculados.

A questão da formação de professores é alvo de preocupação nas diferentes nações investindo-se na Educação de seus professores como forma de melhorar o ensino.

Antes de nos debruçarmos sobre o material colhido, as entrevistas, é importante destacar algumas idéias sobre a própria situação de entrevista, através da qual o material de análise foi obtido. Segundo PÊCHEUX (1990:83), na entrevista não ocorre simplesmente a transmissão de informação, mas "um efeito de sentido" que é produzido entre o entrevistador e o entrevistado. Na pesquisa de campo, há, de ambos os lados envolvidos na entrevista, uma ansiedade em torno da informação, que gera uma necessidade de correspondência por parte do entrevistado, e isso não depende do grau de experiência por parte do entrevistador. Isso incita o pensamento de que durante uma situação de entrevista as pessoas tendem a responder aquilo que acham que pode agradar, em outras palavras, aquilo que o entrevistador gostaria de ouvir.

Passemos agora a caracterizar o grupo entrevistado na pesquisa. O grupo é constituído por um homem e oito mulheres, (sempre que me referir ao grupo de entrevistados, usarei o feminino, dado que o número de mulheres é bem superior), com idades entre 27 e 45 anos, sendo a maior parte com idade entre 30 e 35 anos. O único homem é casado. Das oito mulheres entrevistadas, seis são casadas; uma é divorciada e apenas uma é solteira. Seis do total de entrevistadas possuem filhos, cuja faixa etária é de dois a vinte e cinco anos. Das professoras, seis possuem a Licenciatura Curta, (três em Ciências e três em Estudos Sociais), sendo que essas três últimas encontram-se em curso, freqüentando os módulos complementares para adquirir o título de Licenciatura Plena em Geografia, junto aos outros três, que estão cursando a Licenciatura Plena em História. Excetuando uma

aluna-professora que é casada com um médico, em relação ao aspecto sócio-econômico, pode-se afirmar que todos os sujeitos pertencem a famílias de baixa renda.

Os sujeitos trabalhados nessa pesquisa serão apresentados neste capítulo atendendo a seguinte ordem: alunas-professoras leigas do curso de Licenciatura Curta, alunas-professoras do Curso de Estudos Sociais com módulos adicionais de complementação e alunas-professoras leigas do Curso de Licenciatura Plena em História, conforme se verifica a seguir:

- a) Ex-alunas do Curso de Licenciatura Curta: Ana⁴⁰, Carmem⁴¹ e Marli⁴² (atualmente ex-alunas porque se formaram antes do término desta pesquisa). Na ocasião da pesquisa de campo (julho de 1995 a janeiro de 1996,) esse grupo freqüentava o Curso Emergencial, tendo concluído seu curso no mesmo mês de janeiro de 1996.
- b) Alunos que freqüentavam o Curso de Estudos Sociais com módulos adicionais de complementação: Dília⁴³, Eduardo⁴⁴ e Mara⁴⁵.
- c) Alunas que freqüentam o Curso de História Plena: Dayse⁴⁶, Isa⁴⁷ e Zaia⁴⁸.

GRUPO A

⁴⁰ Pertence a menor das escolas trabalhadas em Guanhães.

⁴¹ Pertencem a maior das escolas trabalhadas em Guanhães.

⁴² Pertence a escola de Dores de Guanhães.

⁴³ Pertence a escola de Farias.

⁴⁴ Pertencem a maior das escolas trabalhadas em Guanhães.

⁴⁵ Pertencem a maior das escolas trabalhadas em Guanhães.

⁴⁶ Pertencem a maior das escolas trabalhadas em Guanhães.

⁴⁷ Pertencem a maior das escolas trabalhadas em Guanhães.

⁴⁸ Pertence a escola de Dores de Guanhães.

ANA

Ana é casada e tem 35 anos. Mora com seu esposo que é caminhoneiro e tem um casal de filhos. O menino tem 10 anos e a menina 08 e ambos estão na escola.

Em 1979, cursou o Magistério num Colégio Estadual. Segundo ela, "na época, não teve outra opção a não ser o Magistério", o que lhe parece hoje um grande acerto. No ano seguinte, começou a lecionar Matemática da 5ª a 8ª série. Atualmente leciona para 3ª série do ensino fundamental e, de 5ª a 8ª série leciona Ciências para turmas do Curso de Supletivo (UES-UNIDADE DE ENSINO SUPLETIVO) em uma escola pública, na condição de professora efetiva. Em janeiro de 1996, Ana finalizou seus estudos de 3º grau em licenciatura curta de Ciências.

CARMEM

Carmem nasceu em Senhora do Porto e tem 32 anos. É casada, seu esposo é eletricista. Carmem trabalha como docente e também como técnica-administrativa.

MARLI

Marli é solteira e tem 33 anos. Mora com suas tias, que também são professoras. Antes de entrar para o magistério ela trabalhava com artesanato, confeccionando tapetes arraiolos, e ministrava algumas aulas particulares.

GRUPO B

DÍLIA

Dília nasceu em Joanésia, tem 44 anos, é casada e tem cinco filhos. Seu esposo é agricultor. Dília cursou o Magistério e ainda graduou-se no curso de licenciatura curta em Estudos Sociais pela PUC/MG e, atualmente, retomou os estudos para a complementação desse mesmo curso de licenciatura em Geografia Plena para ampliar seus conhecimentos. Durante a sua vida escolar, repetiu a 2ª série do 1º grau.

EDUARDO

EDUARDO nasceu em Peçanha, é filho de fazendeiro, tem 26 anos, é casado e tem dois filhos que estão na escola. Sua esposa é professora. EDUARDO concluiu dois cursos, do ensino médio: Magistério e Contabilidade.

MARA

Mara nasceu em Guanhães, tem 29 anos, é casada e tem três filhos. Duas meninas, uma com 06 anos, outra com 03 anos e um menino com 02 anos. Em sua trajetória escolar, teve problemas com os estudos, repetindo a 5ª série e o 1º ano básico.

GRUPO C

DAYSE

Dayse nasceu em Resplendor, tem 38 anos é divorciada e tem apenas um filho menor de idade. Atualmente mora com uma de suas irmãs.

ISA

ISA nasceu em Dores de Guanhães, tem 32 anos, é casada e não tem filhos. Seu esposo é montador de estruturas metálicas e comerciante. Antes de cursar o magistério e exercer a profissão, ela nunca desenvolveu outro tipo de atividade. A entrada para a carreira teve início em 1982, em uma escola pública, a mesma em que trabalha atualmente.

ZAIA

Zaia nasceu em Guanhães, tem 28 anos é casada tem um único filho que já está na escola e seu esposo é médico. Antes de trabalhar como professora; trabalhou com confecções, pinturas e bordados em sua própria casa.

Considerando os elementos presentes no processo de ensino: conteúdo, método, objetivo, relação professor-aluno, avaliação e planejamento, por isso busco refletir a prática pedagógica destas professoras leigas. Ao analisar os depoimentos das mesmas foi possível identificar alguns aspectos comuns.

O primeiro aspecto que podemos destacar nas entrevistas diz respeito à escolha da profissão. No que se refere ao ingresso na carreira de professora, oito das entrevistadas apresentaram um elemento comum na escolha da docência de 1ª a 4ª série: a falta de opção.

"eu não tinha uma formação, então fui pela facilidade de lecionar (Marli); eu fui determinada pelo meu pai porque para ele todas as filhas deveriam fazer magistério (Isa) ; aqui no nosso meio era o mais viável com isso optei por ser professora e gosto da profissão (Dayse) ; foi a necessidade (única que não cursou o magistério) (Zaia); acho que foi falta de opção ou fazia magistério ou fazia científico. Para gente de classe baixa que não tinha condição, eu trabalhava em casa de família para estudar e pagar a taxa para comprar os livros (.Mara) falta de opção, a profissão mais fácil foi esta (Eduardo) ; influencia da família e porque também era o curso que meu pai podia custear (Dília) porque eu já era professora efetiva, já tava dentro da área , sempre gostei de estudar e queria melhorar (Ana)".

Apenas uma professora manifestou-se diferentemente, argumentando ter ingressado por desejo.

"Desejo meu desde criança. Eram as brincadeiras que a gente fazia com as primas que moravam perto e de repente, pode ser que eu me identificasse com as minhas professoras e isso me fazia gostar da coisa...vocação. A escola que eu comecei a dar aulas estava precisando de professor e não estava encontrando. Dai já veio uma Lei do Estado que deu abertura para quem tivesse o 2º grau completo, seja em qualquer área que fosse poderia trabalhar de 5ª a 8ª série então eu aproveitei (Carla)"

A descoberta da vocação nesse caso, é decorrente da identificação que Carla estabelecia com suas professoras durante o início de seu processo de escolarização. Percebe-se que a influência dessa professora do primário instaurou um desejo inconsciente de ocupar o lugar que hoje essa professora ocupa.

As professoras do primário desenvolvem nos alunos um processo de socialização, que poderá servir como um estímulo para a escolha da futura profissão. SARMENTO em "A vez e a voz dos professores" (1992:56) ressalta a longevidade e a profundidade do processo de socialização do professor em relação a outros grupos ocupacionais. Ratifica esse autor:

"Na verdade, ele (processo de socialização) começa muito antes de ser professor, quando o futuro profissional ainda é aluno e percebe de fato o que é ser professora e o que é ensinar. No entanto, a visão que o aluno tem do trabalho do professor é, na verdade, incompleta, simplificada e restrita ao desempenho de sala de aula, que está fundamentado na idéia de autoridade" (SARMENTO 1992: 56).

O que se pode constatar é que as professoras leigas entrevistadas não percebem o magistério como uma carreira profissional. Em parte, por não se sentirem responsáveis pela entrada na carreira docente. Outros motivos que as levaram a "escolha do magistério" justificam essa falta de identificação com a profissão. O que elas caracterizam como a "escolha da profissão" é a falta de opção. A ausência de decisão pessoal para essa "escolha" pode ser vista como um dos fatores responsáveis pelo pouco amadurecimento profissional e o limitado aproveitamento num Curso de capacitação docente em serviço.

Caberia, então, talvez, um maior rigor na ocasião da seleção do vestibular dessas professoras leigas para o ingresso no Programa de Cursos Emergenciais. Seria importante realizar um levantamento da situação funcional de cada uma das professoras, considerando-se a área de atuação, o grau de ensino em, e que trabalha ainda, possíveis contribuições de sua prática pedagógica para o curso. O pedido de reflexões sobre sua prática na sala de aula poderia ajudá-las a entender

melhor as dificuldades enfrentadas na profissão e ainda o seu papel como docente.

Grande parte das professoras entrevistadas encontra-se em início de carreira, período de adaptação na própria profissão. Neste sentido, HUBERMAN (1992:39) ressalta que um número significativo de estudos empíricos caracterizam o princípio da carreira como abrangendo dois estádios: o estádio da "sobrevivência" e o da "descoberta"

"O aspecto da "sobrevivência" traduz o que se chama vulgarmente o "choque do real", a confrontação inicial com a complexidade da situação profissão: o tactear constante, a preocupação consigo próprio ("Estou-me a agüentar") a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a freqüente ação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. Em contrapartida, o aspecto da "descoberta" traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa) por se sentir colega num determinado corpo profissional". (HUBERMAN, 1992:39)

Na primeira fase, me parece que ocorre, de um modo geral, uma preocupação central por parte dos docentes, que ao iniciar a carreira buscam superar a necessidade de enfrentar o desafio de "dar conta" de uma nova realidade. As docentes entrevistadas no início da carreira parecem não ter vencido o estádio da "sobrevivência, pois a inexperiência aliada à insegurança por não terem uma titulação não dava espaço para uma atitude de entusiasmo característico do estádio da descoberta".

Um segundo aspecto que fica evidente nas entrevistas é o da proletarização do magistério, dos baixos salários e da falta de prestígio da profissão.

Das nove entrevistadas três manifestaram a insatisfação salarial como um entrave à carreira de professor.

“Fui trabalhar numa farmácia como caixa e logo fui promovida (Carmem); o estado não paga bem, a gente também não é bem remunerada...agora o que eu não sei é se eu vou conseguir é aposentar ganhando tão pouco e faltando tanto tempo de serviço (Dília); o nível do salário varia de acordo com o nível de instrução e essa é uma coisa importante para mim. O salário é difícil quando você recebe, você fica até sem perspectiva (Eduardo).”

BRUSCHINI e AMADO (1988:04-13)em seus “Estudos sobre mulher e Educação”, quando discutem o magistério primário, consideram que

...os níveis salariais absurdamente baixos das professoras primárias são freqüentemente mencionados e associados ao baixo grau de atividade política-sindical da categoria.”(BRUSCHINI e AMADO, 1988:04-13).

Para GATTI⁴⁹ (1993), a precariedade das condições de trabalho, salário e baixo prestígio tem não só definido como sido responsável por um tipo de clientela, nos cursos de magistério, advindo de diversos setores de baixa renda. Contudo, alguns profissionais, como as domésticas, os balconistas, os auxiliares de escritório e outros profissionais nas mais diversas áreas, investem no magistério como forma de status.

“o que se verifica é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições oferecidas pelos cursos em si

⁴⁹ GATTI, Bernadete A. Avaliação da jornada única em São Paulo. Estudos em avaliação educacional: São Paulo, p. 85-89, jan. / jun. 1992.

como pelas condições que seu exercício se dá, passando pelas condições salariais e de prestígio social" (GATTI, 1993: 325).

No que se refere, ainda, a questão do status SACRISTAN afirma que,

os professores possuem, como colectivo social, um certo status, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Os factores que configuram o status do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados. (1992:66).

Sabemos que no interior da profissão docente encontramos segmentos como o do professorado do ensino fundamental, médio e superior, sem falar nas professoras de pré-escola com situações bem diferenciadas em relação ao salário e prestígio. Além disso, o prestígio de cada um desses segmentos varia em função da época e do local. Isso fica evidente fala de uma das entrevistadas:

Depois eu aprendi a gostar, na roça é totalmente diferente de trabalhar na cidade. Nela as crianças não respeitam mais ... na roça a gente tem um lugar, você é considerada a mestra, os pais dos alunos te tratam com respeito, a professora é uma pessoa importante. (Mara)

O baixo prestígio da profissão e os baixos salários aliam-se a perda de controle sobre o trabalho, em função da dependência crescente do professor ao livro didático e a outros tipos de materiais pedagógicos cada vez mais usado em sala de aula (filmes, softwares etc). Nesse contexto, a profissão docente é para vários autores uma profissão em processo de proletarização. No entanto, o aumento da escolaridade média do professorado e a autonomia do docente em sala de aula têm levado outros grupos de autores a considerar que os docentes estão vivendo um processo de profissionalização.

GATTI (1993), SACRISTAN (1992), BRUSCHINI e AMADO (1988), consideram que a profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos, o de profissionalização e o de proletarização. NÓVOA, (1992: 24) citando GINSBURG afirma que:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (1990, p.335).

Um terceiro aspecto que se destaca nas entrevistas diz respeito ao sentimento de insegurança compartilhado por esse grupo. Oito professoras demonstraram insegurança em relação ao conteúdo a ser ministrado e a falta de experiência didática, que, para elas, é conferida às professoras habilitadas. Por isso, para elas, tão logo se resolva o problema da habilitação, isso poderá ser superado.

Para Lima⁵⁰, a insegurança é vista como um dos primeiros sentimentos que os professores - alunos sentem ao iniciar sua carreira. Este "sentimento" de insegurança no início da carreira se configura num conflito entre,

a formação recebida nos cursos de licenciatura, ou outros cursos de graduação, e o início da prática de magistério é um impacto natural entre a teoria e a prática, que todo profissional de ensino tem que passar, enfrentar e em que deve tomar suas próprias decisões (1995:121-122).

⁵⁰ Maria de Lourdes Rocha Lima trata a insegurança como sentimento que o professor-aluno revela no início de sua carreira. Mais detalhes sobre o assunto: tese de doutorado "A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: fazer e sobretudo criação". Faculdade de Educação de USP, 1995.

Se a professora habilitada se sente insegura diante da realidade profissional, em situação pior se encontra a leiga a quem falta até mesmo a "legitimidade" conferida pelo diploma ao exercício da função. Por isso uma professora expressa, em sua fala, como, na situação de leiga, sentia-se insegura perante os colegas e a direção da escola, antes de concluir o curso, o que revela como a prática é legitimada pelo diploma, que lhe confere a condição de "profissional". Consideremos seu depoimento:

"No meu caso hoje, eu tenho muito mais segurança de trabalhar do que antes de fazer o curso, porque as vezes eu tinha vontade de fazer determinadas coisas na sala de aula, mas eu tinha medo da interpretação dos colegas e da direção. Então hoje já não tenho esse medo mais. (Marli)"

No caso específico desta professora a segurança com relação à forma de ensinar se volta para a descoberta de uma melhor definição de critérios para seleção dos conteúdos escolares, pois, segundo ela:

"Pensava que o programa tinha que ser cumprido independentemente do aluno ter aprendido ou não e hoje eu já tenho segurança para saber que o Programa deve ser cumprido, mas eu tenho que preocupar com o aluno e ver se ele está aprendendo ou não o conteúdo (Marli)."

Nesse sentido, a professora leiga trata o Programa de ensino como algo a ser vencido, desobrigando-se de tomar decisões sobre o que deveria ser ensinado. No entanto, essa concepção pode ter mudado, quando ela descobre o aluno e, em parte, pondera sobre suas condições para a aprendizagem. Os cursos de formação de professores, há anos, vêm combatendo posições tidas como conservadoras ou tradicionais sobre o ensino. Nessas posições o saber e o conhecimento são o centro da aprendizagem, assim cumpre dar conteúdos, esgotar programas, etc. No entanto, as pedagogias novas preocupam-se com o processo de

aprendizagem. Focalizam o aprendiz, seus interesses como parte significativa do processo. Esta postura que a professora leiga expressa reflete o enfoque pedagógico voltado para a participação do aluno. Nas palavras de MARTINS, neste enfoque

Altera-se, então, a forma de agir, de pensar, de sentir a própria situação escolar. Valoriza-se a prática dos alunos; os problemas postos por essa prática. As propostas de uma pedagogia crítica desse grupo deixam de cingir-se à transmissão-assimilação de conteúdos ainda que críticos, e vão na direção da sistematização coletiva de conhecimentos, onde o próprio processo de fazer (forma) passa a ser fundamental como elemento educativo. Entende que as formas de ensinar, de transmitir, não são neutras. São, isto sim, a expressão material de relações sociais no interior do capitalismo.⁵¹ (1996:7-8)

Outros depoimentos dessa aluna-professora e de outro colega denotam a insegurança quanto a ausência da habilitação.

"Havia uma certa insegurança é lógico, eu não era habilitada e mesmo gostando do que fazia, contava com ajuda dos colegas e ainda com o livro didático. Eu era aquela pessoa bitolada no livro e ainda tinha uma certa insegurança no trabalho (Marli). Antes eu era inseguro, pois a falta de uma habilitação e atualização pesava muito, eu acho também que o trabalho era regular, porque faltava muita informação eu ia para a sala com muitas dúvidas me baseava apenas no livro didático raramente usava outros textos. Os textos eram decorados por mim e por eles (alunos) e isso não me deixava a vontade diante da turma. A falta de domínio me deixava inseguro. (Eduardo)"

A dificuldade destas alunas-professoras em perceber suas próprias limitações é justificada pela ausência de uma habilitação e "dos conhecimentos" que para elas são provenientes de uma formação convencional. Além disso, nessa formação o saber é, muitas vezes visto como algo cumulativo, livresco e desconectado da vida. A idéia de que é

⁵¹ MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *A relação conteúdo-forma*; expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. mimeo 17p.(utilizado na FAE/UFMG em 1996)

possível adquirí-los e aprimorá-los na prática profissional não é percebida por esses docentes.

A insegurança em relação ao domínio dos conteúdos a serem ensinados está presente, ainda, nos seguintes depoimentos

"Eu sabia o que eu tinha que ensinar, mais não sabia se aquilo era correto, se eu estava ensinando da maneira adequada (Marij). Antes de ingressar eu tinha medo de chegar numa sala de aula e enfrentar os alunos, eu entrava, mas tremia as "bases". Eu pensava que se o aluno me perguntasse algo eu seria obrigada a responder então, eu fica doidinha. Antes eu só seguia o livro e nada mais...e nem achava que tinha de selecionar nada e o conteúdo era só aquele que estava no livro didático. Não existia critério nenhum. (Mara)"

Percebe-se então, que, para este grupo a insegurança se volta para a ausência de uma maior experiência na sala de aula, para o enfrentamento com seus alunos, e para a falta de colaboração dos pais na organização do trabalho desenvolvido pela escola. E ainda a própria limitação na capacidade de organização da atividade escolar.

"Eu tinha dificuldade para conseguir conciliar as coisas (organização do planejamento, procurar coisas para aplicar na sala de aula). (Carmem)"

Essa insegurança em relação ao conteúdo é muitas vezes "superada" pelo professor através do uso do livro didático. Tem professor que toma o livro didático como guia para suas aulas e ainda se limita a repetir e trabalhar com o conteúdo apenas do mesmo livro adotado para a disciplina que leciona. Essa situação pode ser ilustrada pelas seguintes manifestações das entrevistas

"Antes eu era mais insegura e não tinha a intenção de buscar, de estudar, era acomodada, eu dava aulas de matemática que

eu tinha mais facilidade. Ai eu também comecei a dar aulas seguindo o livro. (Ana)"

"Segue o planejamento e o livro didático e vê se o livro acompanha o planejamento dado pela escola. Se não estiver de acordo muda de livro. (Mara)"

No geral, quase todas as alunas-professoras recorrem ao livro didático como única saída para o trabalho docente. Face à insegurança, advinda da ausência da formação que possibilitaria atender aos conteúdos específicos, nos quais a professora é constantemente solicitada, a professora leiga tem no livro didático uma tábua de salvação. De um modo geral, os livros didáticos organizam o trabalho docente reduzindo as tarefas do docente. Esta facilidade se reveste de uma forte sedução, ainda que torne a professora acomodada e limitada no sentido de utilizá-lo como único instrumento didático para suporte de suas aulas. O livro termina, assim a regra que irá nortear todo o trabalho docente. BATISTA ao analisar o livro didático, considerou que

...em vez, de se caracterizarem, com essas técnicas, como elementos subsidiários ao trabalho pedagógico, a serem utilizadas ao longo de outras técnicas, os livros terminam por identificá-las como a forma por excelência de organização do trabalho em sala de aula. Ao fazê-lo, tornam a organização desse trabalho dependente do professor e do contexto da sala de aula e assume o seu lugar. Tal como se caracterizam os livros didáticos cujo padrão FERREIRA⁵² inaugura não constituem o material a serem utilizados nas aulas: eles se constroem como se fossem as aulas. A voz que neles se constitui, em vez de apoiar, manter e subsidiar a voz do professor, apaga-a e a substitui. Sua seqüência torna-se a seqüência das aulas e sua realização passa a marcar o tempo escolar. O livro, portanto, busca anular-se enquanto tal para passar a reunir em si e oferecer ao aluno o conjunto dos elementos presentes do contexto escolar e torna-se, desse modo, o próprio contexto escolar: é um livro, mas é também um caderno de exercícios, a voz do professor, o planejamento, a progressão da aula (1996: 307-308).

⁵² FERREIRA é um dos autores de livros didáticos que Batista analisa em seu trabalho. Matias Reinaldo Ferreira. Estudo dirigido de Português, 1ª série do curso ginásial - Livro do professor. São Paulo: Ática, 1970.

O quarto aspecto que se destaca nas entrevistas está relacionado com as estratégias que essas alunas professoras utilizam para vencer suas dificuldades no terreno da prática profissional.

Várias professoras aprenderam o estudo, realizado através de cursos ou o próprio ato de estudar como uma forma de superar dificuldades advindas da falta de conhecimento, das dúvidas dentro de sua área de trabalho. O uso do estudo como estratégia para vencer problemas é evidenciada nas seguintes falas

"Agora busco e vejo que é preciso estudar, não quero parar de estudar, quero fazer outro curso para motivar mais e ainda continuo com o livro didático então não tem outro jeito, porque o aluno estuda à distância com o livro e depois só aparece para tirar as dúvidas, ele só volta para tirar as dúvidas (Ana)."

"Eu gosto da profissão e acabo que através do estudo vou conseguir os conhecimentos e passar a melhorar a minha aula e também a minha prática (Marli)."

"No sistema que nós vivemos para a gente conseguir alguma coisa tem que trabalhar, tem que ir atrás e isso a gente só consegue, a meu ver, com os estudos (Carmem)."

Uma parte considerável das entrevistas revela entre nossas professoras pesquisadas a importância também da troca de experiências com as colegas mais velhas na profissão e concomitantemente elas admitem que esse elemento serve também como base para realização da prática na sala de aula. É nessa direção que Ana, Mara e Zaia mostram a importância da interação com os colegas em sua vida profissional.

"Ah, eu gosto muito quando faço trabalho em grupo, porque a gente tem a possibilidade de discutir (Ana)."

"No começo, eu ia a casa de uma professora todos os dias e ela me ajudava a fazer o plano, as provas e também me orientava sobre a maneira com que eu tinha de fazer as provas e mesmo com os alunos, como eu deveria chegar a sala de aula, porque no começo foi difícil demais. Eu ficava horas inteiras tentando fazer o plano, não sabia as vezes como fazer mas tentava, fazia, lia, fazia, lia, desmanchava tudo repetindo o outra vez no dia seguinte e assim, eu ficava até tarde, por isso que eu agora consigo interpretar (Mara)."

"Agora eu leio a matéria é como se fosse uma luz, agora eu já consigo interpretar não preciso ficar preparando tanto. Uma aula expositiva por exemplo eu gasto de uma a duas horas para me preparar, mas eu acho que o tempo ideal é de uma hora, ainda mais para mim que trabalho dois horários. Por isso é só pegar o livro didático, que é o que a gente tem e os alunos também têm mais acesso. Nele eu exploro leitura, exercícios e trabalhos em grupo. Eu gosto de seguir o livro porque é só ver se ele está de acordo. Os livros auxiliares, livros didáticos e a troca de experiências ajudam bastante. Na educação não tem muito como você trabalhar sozinha. Tem de haver troca entre os colegas, principalmente com aqueles colegas que tem habilitação. Atualmente continuo procurando os meus colegas mais velhos porque me sinto mais segura porque em princípio de carreira você não fica muito segura não, você tem que se apoiar nos colegas mais velhos e buscar material de apoio, porque se não, não tem jeito. O livro eu exploro da melhor maneira possível, porque eu tenho que levar o aluno a alcançar o objetivo dele. O que não pode é ele entrar para escola e sair sem levar nada (Zaia)".

Esse efeito de crescimento na convivência com professores diferentes é reconhecido por CAVACO (1992: 167). No entanto, a autora escreve sobre os problemas que surgem ao se estabelecer redes informais de comunicação entre colegas professores:

mesmo vivas, estas redes informais, de troca de experiência e partilha de conhecimento, podem constituir principalmente sistemas consolidados de rotinas, cujos efeitos residem mais no esbater da insegurança e da ansiedade enfrentadas no cotidiano do que no assegurar um dispositivo da formação profissional. São, no entanto, potencialmente susceptíveis de ser utilizadas nesse sentido se nelas se introduzir informação actualizada e pertinente.

O trabalho coletivo é uma atividade muito complexa de se desenvolver, pelo fato de ter como exigência algumas premissas importantes: objetivo, cooperação, abertura, flexibilidade, confiança, afinidades e etc... E especialmente na escola, esses pontos, no que se refere ao corpo docente, muitas vezes se chocam com a "cultura do individualismo". O professor de um modo geral, resiste em abrir sua sala de aula, isso porque talvez ele próprio se sinta mais "a vontade com seus alunos". E se ele usufrui de um espaço de estudo, um gabinete, salas de estudos para preparação de suas aulas, como é no caso da universidade, ele resiste também em partilhar estes espaços temeroso de que as interrupções dos colegas possam perturbar sua concentração, no entanto esses professores solicitam de seus alunos atividades em equipe, cobrando desses aquilo que ele próprio não consegue praticar.

Outra estratégia utilizada para vencer problemas/dificuldades, são contornados pelo uso do livro didático sobre o qual falamos anteriormente. Assim a professora leiga recorre ao livro didático, como único instrumento didático e de ajuda para subsidiar na superação de seus problemas, sobretudo relativos ao domínio do conteúdo. BATISTA (1996:296) considera que o livro didático exerce seu poder e cumpre suas funções pela ideologia sedutora que possui. Esse efeito se dá através de jogos, ilustrações e de outras diferentes formas de motivação expressa como uma forte preocupação em agradar ao aluno, em tornar o ensino menos penoso e atender a comodidade do professor.

Os depoimentos anteriores revelam que para as professoras leigas, esse tipo de relação é bem diferente, pois há cooperação entre as professoras aposentadas e as leigas iniciantes.

Muitos autores têm mostrado como o exemplo de colegas e uso do livro didático é utilizado pela professora para orientar sua prática. São recursos dos quais a professora se vale para aprender seu ofício. Logo LIBÂNEO reflete alguns pressupostos envolvidos pelas práticas escolares:

é certo que as práticas escolares contêm, explícita ou implicitamente, seus pressupostos teóricos. O modo pelo qual os professores selecionam e trabalham as matérias ou escolhem técnicas de ensino e avaliação depende muito de como vêem a finalidade da prática docente. Nesse sentido, a maioria dos professores provavelmente baseia sua prática em prescrições tradicionais que viraram senso comum ou em exemplos de colegas mais antigos ou ainda no próprio livro didático. Mas há, sem dúvida, um bom número de professores que deseja fazer um trabalho mais conseqüente e, muitas vezes, não sabe como. Inclusive aqueles professores que se apegam à última tendência da moda sem refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram.⁵³ (1984: 11)

Outro aspecto focalizado nas entrevistas diz respeito aos benefícios trazidos pelo curso para as alunas-professoras. Esse aspecto é enfatizado sobretudo, nas falas delas:

"Antes eu não selecionava, estava lá bitolada no livro. E hoje não, é diferente, hoje eu sei buscar, onde buscar, como buscar. É diferente (Dília)". "Eu sei que agora meu trabalho vai ser bem melhor, ele pode ser bem melhor, me encontro em condições e em se tratando de domínio de conteúdo e relacionamento humano, é igual eu sei que agora o meu trabalho não vai ser o mesmo daqui a cinco anos, ele vai adquirir experiência. (Isa)".

"Estou pegando um pouquinho de bagagem para poder passar para os meus alunos e isto está sendo muito bom. Converso muito com eles, sou amiga, aproveito também, estudo para melhorar o conteúdo. Sigo outros métodos que estou apresentando no curso e não fico só apressa ao livro didático, dou mais espaço o aluno criticar (Zaia)".

⁵³ LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *ANDE*, São Paulo, v. 3, n 6, p. 11-19, 1984.

"Agora tudo isso mudou em relação a matéria pelo fato de eu dominar mais a matéria, além da experiência adquirida pelo tempo de relacionamento, conhecimento com a turma existente até carisma (Dayse)".

"Antes eu tinha uma dificuldade enorme de interpretação, hoje não, hoje eu leio um texto e só de ler eu já consigo entender o que o texto quer dizer. Era uma dificuldade de interpretar mesmo. E isso agente não supera sozinha! sozinha a gente não consegue! veio uma vez num dos módulos um professor de História chamado C. E. e ele sempre falava com a gente: "você tem que ler e tentar outra vez para ver se você consegue" (Mara)".

Entre as mudanças ocorridas, as entrevistadas consideram que houve melhoria na relação professora/aluna, professora/professora, houve também melhoria na metodologia de ensino usada pelos professores. Outras entrevistadas afirmaram que o processo de formação se constrói através da acumulação de diversos cursos e estudos que traduz um movimento de busca. No entanto, essa visão sobre a importância da acumulação de cursos na formação dos docentes, é abordada em sentido diferente por NÓVOA

A formação não (grifo nosso) se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. A capacidade de desenvolver uma visão crítica da prática pedagógica, independe do número de cursos realizados. Assim, essa capacidade poderá decorrer do amadurecimento de certas habilidades que poderão se instalar em estágios diferenciados da trajetória profissional, a partir de diferentes experiências docentes que puderam incluir ou não informações advindas de cursos de atualização ou aperfeiçoamento (1992:25).

É importante ressaltar que tanto Nóvoa como também nós, não estaríamos, deixando de considerar a importância de cursos na formação da professora. O que está sendo enfatizado é que o processo de formação docente é complexo e não se dá pela simples acumulação de

cursos. Pensar na formação dessa maneira é tratar de maneira formal, simplista um processo que é multideterminado, onde múltiplos aspectos interagem, destacando-se nesse contexto o trabalho de reflexão do docente.

"No crescimento pessoal, no relacionamento com outras pessoas extra classe, nos deixando mais solta, mais à vontade. Me ajudou a ser mais autêntica com meus alunos. Estou mais consciente das responsabilidades; consigo conduzir minhas aulas sem problemas de uma maneira agradável. Esse me ajudou mais na maturidade, me deu mais conhecimento e maior facilidade para o trabalho (Carmem)".

"Do meu lado pessoal foi assim o que eu podia dizer, a questão da consciência mesmo sabe, e ser mais segura, mais confiante, mais... sei lá esperta. É muita coisa, na verdade é que eu não podia te falar assim...tudo porque eu mudei de função logo que começou o curso isso foi após eu ter curso o primeiro módulo em julho. Em agosto eu assumi a vice-direção. Então eu não cheguei a preparar minhas aulas depois que eu comecei a freqüentar o Curso Emergencial (Isa)".

"Acho que houve mudança, agente sente mais segura depois que agente viu a matéria assim mais profundo, sente mais seguro, A gente já aprende por exemplo igual no meu caso, eu aprendi a dar mais liberdade para os meus alunos. Igual a que nesse curso, não é tanto aquela cobrança, aquela coisa de diretor de escola que exige às vezes que o aluno fique quieto o tempo todo. Não pode deixar o aluno sair fora da sala de aula. Enfim abertura maior para o trabalho em grupo também, isso tudo melhorou. Mas o jeito de dar aula eu não mudei (Ana)".

"No meu caso hoje, eu tenho mais segurança de trabalhar do que antes de fazer o curso, porque as vezes eu tinha vontade de fazer determinadas coisas na sala de aula, mas eu tinha medo da interpretação dos colegas e da direção. Então hoje já não tenho esse medo mais. Hoje eu já tenho mais segurança; então, se eu vou dar aula de Ciências, eu já sei escolher a assunto e a formar melhor de colocar este assunto (Marli)".

"Não sei se vai ser tão diferente depois, mas eu acho é que vai ser com mais segurança porque um pouco de segurança eu estou adquirindo. E em especial o lado profissional pelo fato assim, segurança que você passa a ter, dos fatos, do seu ponto de vista e do ponto de vista do aluno (Isa)".

Algumas professoras consideram que o curso possibilitou a ampliação de seus conhecimentos nas áreas em que trabalham, dando-lhes mais base e fundamentação para selecionar e trabalhar conteúdos escolares.

"Seleciono melhor agora, tenho uma visão crítica, e sei que posso dar mais do que o livro didático oferece. Antes era só o livro, agora consigo separar o que estará no livro e ver o que é importante para ser trabalhado. Agora separo o que não está no programa e trabalho de acordo com o programa. Considero aquilo que o aluno precisa e busco outras fontes, não fico só no livro (Ana)".

"Eu busco trabalhar apenas as coisas principais que está dentro do programa e descarto o resto. É uma nova visão e hoje eu sou mais experiente, meus alunos gostam mais do conteúdo que eu trabalho, sou capaz de fazer alguma correção sobre os dados e completar o que está faltando em alguns textos e busco uma seqüência de fatos (Dília)".

"Eu estava estudando sobre cultura religiosa durante esse último módulo e achei que foi tão interessante, porque o lado que eu via as coisas se ampliou (Isa)".

"O nível das aulas subiu, melhorou muito porque você passa a ter uma base, passa a ter confiança passa conhecer um pouco mais da disciplina (Eduardo)".

Outras professoras mostram que o curso ajudou-as na própria dinâmica de sala de aula, ajudando-as a melhorar suas aulas, tornando-as mais ricas, sobretudo, pelo uso de material mais variado.

"Agora nas séries iniciais eu vario confecciono sucata, dou exercício no quadro passo esquema, dou o livro todos os dias e faço debate. A gente parece que sai com uma outra cabeça (Carmen)".

"Eu aprendi várias técnicas de trabalho, inclusive a que exigia ativamente a participação dos alunos (elaboração de mural). O relacionamento com os alunos continuou bom embora que eles tenham se assustado com a nova técnica (Isa)".

"Agora consigo trabalhar história com educação artística. Porque história é arte, é vida e o entusiasmo aumentou porque meus conhecimentos crescem e isso me dá maior condição de trabalho. O trabalho integrado com as duas disciplinas é explorado com a história da arte no livro de educação artística. ...Depois as aulas foram melhorando, gradativamente, eu creio que hoje as minhas aulas são bem melhores do que antes do Curso. Apesar de ainda insistir no livro didático utilizo vídeo, textos, mimeografados, retroprojeter e realizo excursões (Dayse)".

As professoras também salientaram que o curso ajudou-as a compreender melhor o próprio processo de aprendizagem, assim como também contribuíram para entender melhor o aluno, melhorando a relação entre ambos.

"Agora eu procuro enriquecer as minhas aulas da maneira que eu acho que for melhor para os alunos. O meu trabalho com o livro didático em si é porque ele é muito extenso e for trabalhar só com ele o tempo todo não vai sobrar tempo para mais nada. Então eu utilizo assim: faço o resumo de algumas partes, já passo o resumo pronto para os alunos no quadro, ou em folhas mimeografadas, ou até em folhas digitadas, o colégio aqui tem três computadores (Eduardo)".

"Acho também que passei a ver o conteúdo de forma mais crítica e significativa. Hoje eu já vejo diferente é aquele lance, você entra na sala de aula você vai ser assim tipo uma, professora que orienta o aluno. Mesmo para que ele possa chegar a um ponto "x". E sabe que não se dá as coisas terminadas para ele, isso aí eu aprendi mesmo, porque, é igual que eu te falei, o professor leigo ele pega o livro didático e passa aquilo para o aluno. E eu cheguei e vi o seguinte que as coisas não é só passar simplesmente o texto e passar uma informação. Você vai levar o aluno, a realmente, ele próprio achar a resposta para as dúvidas dele. E eu aprendi muito isso aquilo na sala, tanto que quando eu fui trabalhar, quando eu comecei a estudar eu senti muita dificuldade nisso, eu achei a coisa um bicho de sete cabeças. O negócio é que, aí meu deus! Eu estou tão acostumada a passar eu nem lembro se eu fui acostumada a receber. E agora eu vejo que chegou até aquele lance assim de as vezes você ficar, ter até vergonha de se colocar, expor sua opinião. Então foi assim, foi um choque muito grande e eu sei que isso também do mesmo jeito que repercute em mim, vai repercutindo meu aluno esse choque também (Isa)".

"A gente já aprende por exemplo igual no meu caso, eu aprendi a dar mais liberdade para os meus alunos. Igual aqui nesse curso não é tanto aquela cobrança, aquela coisa de diretor de escola que exige às vezes da gente que o aluno fique quieto o tempo todo. Não pode deixar o aluno sair fora da sala de aula. Enfim abertura maior para o trabalho em grupo também, isso tudo melhorou. Tranqüila mais amiga dos alunos eu tenho mais segurança, com experiência e mais facilidade para fazer isso com os alunos e eles se interessam pelo conteúdo, tornando as aulas mais interessantes mais envolventes e produtiva (Carmen).

"Eu pensava que o programa tinha que ser cumprido independentemente do aluno ter aprendido ou não e hoje eu já tenho segurança para saber que o programa deve ser cumprido, mas eu tenho que me preocupar com o aluno, e ver se ele está aprendendo ou o conteúdo (Marli)".

"Hoje já habilitado me sinto seguro pelos alunos e colegas. Gosto do meu trabalho e procuro sempre desempenhá-lo da melhor forma, melhor maneira possível sinto-me atualizado(espero) (Eduardo)".

2.2 - Percepções da professora leiga sobre o ensino, problemas enfrentados no magistério, impacto do curso e alterações em sua prática

A seguir, apresentamos o quadro 4 que sintetiza algumas das respostas dadas pelas professoras, sobre algumas questões que lhes colocamos nas entrevistas. Foram elas:

- a) o que você considera como principais qualidades da professora?
- b) qual é para você a dinâmica ideal para o ensino?
- c) quais os problemas e dificuldades que você enfrentava, em seu trabalho, antes do curso?
- d) quais as alterações provocadas pelo curso em sua prática?

Quadro 4 - Percepções da professora leiga sobre o ensino, problemas enfrentados no Magistério, impacto do curso e alterações em sua prática.

ENTREVISTADAS	QUALIDADES DO/A PROFESSOR/A	ENSINO E DINÂMICA IDEAL	ALTERAÇÕES PROVOCADAS PESSOAL/PROFISSIONAL	PROBLEMAS E DIFICULDADES ENFRENTADOS NA PRÁTICA, ANTES DO CURSO.
MARLI	Humano, seguro do conteúdo.	Aula expositiva com participação dos alunos	Antes eu trabalhava muito insegura. Agora tenho mais segurança e liberdade. Ajudou, a me apoliziar também.	Ter que estudar sozinha e poder aprender conteúdos nos livros. Trabalhava sem saber onde quer chegar.
ANA	Corajoso para ir buscar e aprimorar	Aula expositiva com trabalhos em grupos alternados	Alterei minha metodologia de trabalho e sinto mais segura.	Falta de confiança na transmissão do conteúdo. Acomodada. Lia os textos e não interpretava e pensava em cumprir todo programa.
CARMEM	Sincero e autêntico	Aula expositiva no esquema Quadro debate e exercícios todas as aulas	Antes sentia mais dificuldade para conciliar procurar coisas diferentes para aplicar. Hoje sinto mais facilidade não sinto mais insegurança, percebo mais os alunos. Mudei a mentalidade	Rejeição dos alunos ao assumir a turma e também do diretor da escola.
MARA	Amigo	Aula expositiva com material concreto e trabalho em grupo	Antes tinha medo de chegar na sala de aula. Agora tenho Segurança, trabalho com mais carinho.	Eu tremia nas "bases" para entrar na sala. Achava que tinha que responder tudo.
DILIA	Educado, comunicativo e consciente.	Aula expositiva e seminário.	Antes eu tinha certa insegurança depois fui contornando. Você vai adquirindo experiência, você vai se modificando. Ganhei mais segurança.	Eu era presa a livros didáticos. Agora vejo que não é só isso, tenho que pesquisar.
ISA	Assíduo, pontual e responsável.	Aula expositiva, trabalho de campo e exercício em sala.	Antes o trabalho era irregular faltava muita informação e eu tinha muitas dúvidas. Depois minhas aulas foram melhorando gradativamente. Eu creio que hoje as minhas aulas são bem melhores.	Estava muito presa aos livros didáticos e não sabia selecionar o material.
DAYSE	Paciente dinâmico.	Trabalho em grupo.	O que eu achei mais importante foi o aumento da segurança.	Presa aos livros didáticos. Antes tinha dificuldade de leitura, interpretação. Hoje não.
ZAIA	Amigo.	Aula expositiva com participação do aluno.	O nível superior traz mais idéias para se trabalhar com alunos. Deu-me mais coragem e consciência.	Antes eu era presa no livro. Hoje descobri outras fontes: jornais e revistas.
EDUARDO	Carinhoso, paciente e capaz de dialogar.	Aula expositiva com participação do aluno.	Um pouquinho mais de bagagem e ajudou a me sentir melhor, mais confiante e segura. Eu continuo procurando os meus colegas sinto mais segurança.	Antes seguia o programa pegando livros aqui e ali.

Como se pode observar as falas registradas no quadro 4 possibilitam algumas conclusões.

Em relação às qualidades da professora foram ressaltados dois aspectos. Por um lado, alguns dos adjetivos referentes às professoras são relacionados aos aspectos profissionais, como por exemplo "segura do conteúdo", "assídua", "responsável", "capaz de dialogar", "interessada em aprimoramento". Por outro lado também são ressaltados aspectos da personalidade ou qualidades pessoais da professora como, "sincera", "amiga", "autêntica", "paciente", "dinâmica", "consciente", "carinhosa". De certa forma, poder-se-ia dizer que a dimensão profissional e pessoal foram contemplados nas respostas. No entanto, é importante observar que poucas professoras apontaram essas duas dimensões, a maioria enfatizou um ou outro aspecto apenas.

Sobre a dinâmica da sala de aula, apesar de falar em uso de material didático, diálogo etc, continua a prevalecer a idéia da aula expositiva como a melhor estratégia de ensino.

No que diz respeito às dificuldades ou problemas enfrentados no magistério bem como sobre os benefícios do curso é impressionante como a questão da insegurança/segurança mereceu uma ênfase tão grande. Pode-se afirmar que a pedagogia e, mais especificamente, a literatura de didática e da formação de professor não tem considerado esse aspecto nas discussões sobre as dificuldades identificadas nas diferentes fases da carreira. No entanto, com certeza, esse fator é marcante ao longo de toda carreira docente (início, meio e fim), independentemente de se tratar de professora leiga ou professora habilitada em condições estáveis ou não da

carreira. Os estudos de LIMA (1995:121) indicam a insegurança na prática como fator natural

"Creio que esse conflito entre a formação recebida nos cursos de Licenciatura, ou outros cursos de Graduação e o início da prática de magistério é um impacto natural entre a teoria e a prática, que todo profissional de ensino tem que passar, enfrentar e em que deve tomar suas próprias decisões (LIMA, 1995)".

Uma das depoentes ao tentar expressar a sua insegurança deixou registrada a palavra medo para definir melhor a sua condição inicial. Veja a sua fala

"Agora eu tenho segurança, sabe? Mas hoje, se o aluno me fizer uma pergunta e eu não souber responder, eu vou pesquisar e no outro dia nós iremos discutir sobre isso, ou posso também até mesmo pedir para que ele mesmo procure pela resposta. Hoje estamos vivendo o auge do construtivismo onde o aluno deve saber também buscar respostas, então hoje sei lidar com isso. ... antes de ingressar no curso eu tinha medo de chegar numa sala de aula e enfrentar os alunos, eu entrava, mas tremia as "bases" (Mara)".

Como o curso oferece subsídios para prática docente ou até mesmo pela tranqüilidade advinda do fato de estar se qualificando, deixando assim de ser uma professora leiga, a professora deixa de ver a prática pedagógica como algo que a representava a uma ameaça, e que o deixava inseguro e com medo.

A obrigatoriedade de assumir uma prática, na qual se cobrava aquilo que ainda não tinha condições de oferecer, trazia tensões para a professora. Agora essa prática passa a ser mais tranqüila, deslocando a ênfase para o processo de ensino- aprendizagem.

"Antes eu tinha uma dificuldade enorme de interpretação, hoje não, hoje eu leio um texto e só de ler eu já consigo interpretar então ficou fácil demais, agora eu já preparo a minha aula muito mais rápido do que antes. Eu leio o texto e consigo entender o que o texto quer dizer. Era uma dificuldade de interpretar mesmo. E isso a gente não supera sozinha! Sozinha a gente não consegue! (Mara)".

No que tange a sala de aula, penso que a insegurança é um fator que pode ser superado quando existe um maior domínio no que se refere aos conteúdos escolares trabalhados, ao tipo de relação estabelecida com o alunado, dentre outros. Contudo essa insegurança poderá ser retomada porque estamos sempre em processo de formação, nos questionando e sendo questionados. Mais ainda assim uma boa estrutura de trabalho poderá contribuir nesse processo, veja-se a posição do professor Eduardo

"A nossa escola, na minha opinião tem uma das melhores infra-estrutura para se trabalhar, tem um diretor muito bom. Eu diria que é a melhor escola da região: na parte física, condições de trabalho e a administração do diretor é muito boa ele não coloca dificuldade nenhuma, desde que seja pelo bem da escola, da educação ele não põe obstáculos e não mede esforços. É também uma pessoa esclarecida, ele tem o Curso de licenciatura plena em Matemática, pós-graduação e inclusive agora ele está cursando Pedagogia (Eduardo)".

Para esse professor o curso contribuiu para o enriquecimento de seus conhecimentos e ampliou ainda sua visão de ensino. E para outra professora ela argumenta que não mudou em nada:

"porque a matéria não tem nota e só é avaliada com conceito. Na cidade até o momento, o pessoal não tirou da cabeça que o que vale são as notas. O Desenho Geométrico é ligado a Educação Artística e por não tem nota (Dayse)".

Alguns outros comentários levantados pelas professoras merecem destaques, apesar de não serem aqueles aspectos mais recorrentes como

até agora discutidos. Dayse, por exemplo, que fez curso de História e leciona, além dessa disciplina, Desenho Geométrico, queixa-se da falta de prestígio dessa última.

MICHAEL F. D. YOUNG(1971:176-177) faz uma análise em que mostra como gozam de maior prestígio no currículo e de maior status os professores que trabalham com disciplinas consideradas mais acadêmicas.

(...) se os professores e os alunos têm de viver numa estrutura institucionalizada que legitima tais idéias; os professores considerarão que os níveis superiores da sua carreira (e as correspondentes recompensas) estarão associados com matérias que sejam: 1) de avaliação convencional, 2) ensinadas aos alunos "mais aptos", 3) ensinadas a grupos de aptidão homogênea, que se revelam os mais "bem-sucedidos" com os programas existentes (1971:176).

Há ainda duas outras implicações que vale a pena explorar: 1) Se os alunos se identificam realmente com esta categorização do conhecimento, e pensam que uma das características do "saber útil" é o ser ensinado em "conjunto", avaliado em exames convencionais, e não ser estudado pelos "menos aptos", é bem possível que eles acabem por rejeitar quaisquer inovações curriculares ou pedagógicas que envolvam necessariamente novas definições de saber relevante e de métodos de ensino. 2) Se os critérios que definem o saber importante estão associados aos valores dos grupos dominantes, nomeadamente das universidades, é de esperar a máxima resistência a qualquer mudança que envolva uma definição da escola do saber que venha a refletir-se nos programas de ensino (1971:177).

Outra entrevistada levantou o problema de distribuição das aulas.

Segundo ela:

"Bom, depois que as aulas forem distribuídas eu penso nisso, porque tem o lance assim de contrato, de sobrar aula... (Isa)".

A incerteza sobre o trabalho para o próximo ano, no que se refere às turmas, séries ou disciplinas que irá lecionar é comum as professoras leigas,

substituídas ou em início de carreira. Se o professor atua na pré-escola esse tipo de decisão é reservada para o diretor e/ou um especialista. Nas escolas de 1ª e 2ª graus essa decisão obedece, muitas vezes ao realizado como no caso anterior, sendo ouvido também o professor que já é da "casa". No 3º grau, independentemente, de ser uma instituição pública ou privada, a idéia é de sobrecarregar quem está chegando com o maior número de aulas possíveis, o que pode parecer até como parte de uma política de "boas vindas". Assim essa professora coloca como iniciou sua atividades docentes.

"a escola estava precisando de professor e não estava encontrando. Daí já veio uma Lei do Estado que deu abertura para que , quem tivesse o 2º grau completo, seja em qualquer área que for, poderia trabalhar de 5ª à 8ª série (1sa)".

Desde essa época leciona de 5ª a 8ª como professora designada REA3. Lecionou História em 1994 e Redação em 1995 na mesma escola no turno da noite. Leciona Educação Artística para o 3º ano do ensino médio, ainda na condição de professora designada ganhando menos de um salário mínimo por mês. Seu esposo tem uma renda de aproximadamente 52 salários mínimos.

Esta escola em que trabalhou é a mesma em que estudou, sendo sua referência tanto como aluna quanto como professora.

Como pode ser visto nesse capítulo o curso, na fala das professoras teve uma certa influência em sua prática. Cabe, no entanto observar alguns elementos nesse processo de mudança.

Primeiro, as professoras apontaram como ideal de dinâmica de sala de aula, a tradicional aula expositiva. É de se estranhar que ninguém questionasse a própria questão, pois a rigor não poderíamos dizer que exista um ideal em termos de dinâmica, pois essa depende, sobretudo da opção teórico-metodológica da escola e/ou professora. Logo, as professoras apesar de considerarem que o curso trouxe melhorias para sua prática, é importante relativizar essa melhoria, tomando como referência não uma prática "ideal" mas aquela vivenciada pela professora antes do curso.

Em segundo lugar, cabe ressaltar que, vários autores têm mostrado que a influência dos cursos de formação inicial é maior, logo após o seu término e que essa influência diminui com o tempo. Como, nesse caso, as alunas estão ainda em fase de realização do curso, outras acabaram de formar, logo é de se esperar que esse esteja tendo um maior impacto sobre sua prática, o que não garante que essa influência irá se manter a mesma pelos próximos anos.

Em terceiro lugar, ainda é necessário lembrar que a situação de entrevista leva, muitas vezes, a um comportamento considerado ideal, a uma resposta considerada mais correta. Para sabermos, realmente, sobre os efeitos do curso na prática dessas professoras seria necessário observá-las em sala de aula. No entanto, se as respostas mostram comportamentos considerados corretos, mesmo que não sejam praticados, já revelam avanços na forma de pensar das professoras, o que, talvez, seja o primeiro passo para mudar a forma de agir.

CAPÍTULO 3

A OPINIÃO DAS ESPECIALISTAS

3.1 - A prática das alunas-professoras dos Cursos Emergenciais na visão dos (4) diretoras, (2) supervisoras e (4) coordenadoras de áreas de ensino

Este capítulo tem como finalidade discutir os Cursos Emergenciais a partir da percepção das diretoras⁵⁴, supervisoras e coordenadoras das escolas onde os alunas-professoras lecionam e a visão sobre as práticas docentes dessas alunas-professoras, após sua entrada para estes Cursos Emergenciais. Para trabalhar esses pontos foram considerados alguns registros realizados através das entrevistas, desenvolvidas na ocasião da pesquisa de Campo com o grupo acima citado. Torna-se válido ressaltar que duas das quatro diretoras dessas escolas possuem formação superior obtida no Programa de Cursos Emergenciais da PUC/MG e que uma terceira diretora é aluna do referido Programa. Somente, a quarta diretora, apesar de também possuir curso superior, não se formou neste Programa.

As duas supervisoras entrevistadas possuem curso superior, sendo que uma delas, atualmente, está cursando uma segunda graduação nos Cursos Emergenciais.

Quanto as quatro coordenadoras das áreas específicas de ensino, todas possuem curso superior e nenhuma delas graduou-se pelo Programa de Cursos Emergenciais da PUC/MG. Assim, tendo contado com o depoimento destas especialistas da educação nas escolas que as alunas-

⁵⁴ Novamente o gênero feminino é assumido pela maioria (3 diretoras e um diretor).

professoras lecionam, apresento inicialmente a visão que esse grupo de educadoras tem a respeito dos Cursos Emergenciais. Em seguida, prosseguirei com algumas das análises mais específicas feita pelo mesmo grupo com relação as práticas dos alunas-professoras pertencentes as suas escolas.

3.2 - Caracterização das especialistas entrevistadas

As diretoras são todas casadas encontram-se na faixa etária de 34 a 51 anos, tendo graduado-se nos cursos de Ciências, Matemática, Pedagogia, Estudos Sociais e Letras. Apenas uma das diretoras graduou-se nos três cursos Ciências, Matemática e Pedagogia.

As Diretoras

O primeiro diretor cursou as Licenciaturas de Curta Duração de Ciências em Matemática do Programa de Cursos Emergenciais da PUC/MG, e, atualmente, está cursando Pedagogia. Assumiu a direção da escola em 1992 através de um concurso e de eleição direta, para o qual se inscreveram sete candidatos. Seu cargo exige uma carga horária de trabalho de oito horas diárias, sendo que tenta conciliar essas horas para atender aos três turnos em que sua escola funciona. Ele não acumula outro cargo, mas já lecionou Matemática e Ciências para o 1º e 2º graus durante vinte e cinco anos. Como diretor afirmou que:

"A direção da escola, não é o diretor, é uma equipe, e assim, eu conto com a ajuda de: duas supervisoras, a vice-diretora, um representante dos alunos, e com a maioria dos professores. Então, eu não trabalho sozinho. (Augusto)"

Segundo ele, sua escola tem aproximadamente uns oitenta professores e, pelo menos, uns noventa por cento desses professores possuem curso

superior, e os professores que ainda não possuem o 3º grau estão cursando-o. No entanto, uma de suas maiores dificuldades com o corpo docente de sua escola é:

Olha, a maior dificuldade é quanto ao relacionamento humano. É... os professores com alunos esse entrosamento é difícil... não sei o que o professor acha... se ele é tão superior assim ao comportamento dessa juventude de hoje. Então o atrito é muito grande, esse índice de atrito é alto demais, é o maior problema que eu tenho dentro da escola. E é um problema que às vezes até me leva a querer sair da direção da escola. Então é que eu penso... esses cursos que eles estão fazendo aí de licenciatura na PUC/MG, são cursos que devem ser direcionados mais para a área de humanas e mais para esse tipo de conteúdo.

De acordo com a direção da escola, o Curso Emergencial deveria contribuir um pouco para a relação professor-aluno, já que essa é uma das dificuldades no cotidiano escolar de suas professoras. No entanto, suas professoras não parecem sensíveis a esse problema o que parece indicar para ele, que o curso não apresenta alternativas ou sugestões de como minimizar focos de conflito que vão surgindo no desenvolvimento do processo pedagógico. O diretor de certa forma saturado com esse tipo de problema busca não só sugerir um melhor de certa forma, conteúdo para esses cursos, como critica a formação específica oferecida.

"Conteúdo de tratamento e não tanto de uma matéria específica, uma vez que o cara que já é professor de Matemática estuda Matemática, o cara que já é professor de Português. Então a importância desse curso, é importância para formação, eu vejo assim. Não sei se a PUC/MG age assim, porque as maiores dificuldades da escola são esses tipos de relacionamento professor x professor e professor x aluno, sabe?... Eu me considero um educador. Eu nunca fui administrador sabe? ... Eu tenho as minhas dificuldades e eu luto mais pela educação. Porque eu tenho consciência que a direção da escola é um lugar que estou diretor, e isso aqui é pouco tempo, antes de tudo eu sou professor (Augusto)!"

Outra questão problemática na escola é o sistema de avaliação, o que tem sido motivo de angústia, já que tem sido dificuldades em reverter determinadas posições. Por isso afirma:

"A angústia que eu tenho nessa escola é o processo avaliativo, o processo de avaliação que eu acho muito complexo. Há quatro anos que a gente luta com isso para poder ver o que faz, porque cada professor faz de um jeito. Professor não quer seguir um ritmo, você pode fazer, colocar no regimento da escola que ele fala assim: "Não, eu não sigo". Aí, os professores são quase, a maioria são efetivos dentro da escola. O que eu faço? Eu luto, eu chamo, eu converso. Até já tenho conseguido muito através das supervisoras, nós temos conseguido unificar esse problema dentro da escola através de coordenação de área (Augusto)".

Uma boa iniciativa dessa direção escolar foi a instituição de coordenadores por área de ensino. Mesmo assim persistem as dificuldades relacionadas ao problema da relação professora X aluno. Além disso, a ausência de critérios que contemplem a diversidade das turmas tem se constituído em problema para a direção da escola.

"Eu coloquei a coordenação de área então melhorou muito nesse aspecto. São angústias que a gente sofre, porque na realidade a gente quer o bem para essa juventude toda. A avaliação teria que ser mais ... ser mais de acordo com a turma, com o nível da turma e é o contrário. Eles fazem é tudo igual para todas as turmas de manhã, de noite, de tarde...eles avaliam de um jeito, mas não levam em consideração a turma. (Augusto)"

O diretor caracteriza o corpo docente de sua escola como resistente a mudanças e como tendo uma postura autoritária na relação professor-aluno. Segundo ele, isso pode ser percebido através do tipo de relacionamento estabelecido, em que o professor se comporta como autoridade máxima e centro de todo processo. Nesse contexto, o diretor coloca em questão o tipo de formação oferecida pela PUC/MG, tentando buscar na pedagogia argumentos para respaldar seu entendimento mais

amplo de educação, para qual seria necessário uma "formação reflexiva"⁵⁵ dos professores. Mesmo tendo registrado, na maior parte do tempo, durante seu depoimento opiniões negativas sobre o Curso Emergencial, mostrou também opiniões positivas talvez pelo fato de ter cursado este Programa. Isso se evidencia nessa fala:

"O pior é sem o Curso Emergencial, é lógico. O curso não é ruim não, porque... eu vou confessar para você uma realidade, eu sou pioneiro desse curso. Eu também não tinha condição de estudar, eu já era professor efetivo na escola e pioneiro, eu digo porque eu fui cobaia nesse curso. Foi o 1º Curso Emergencial que a PUC/MG fez, foi em Coronel Fabriciano. Então eu estudava em Coronel Fabriciano e foi lá que eu cursei, só tinha Licenciatura Curta, nós éramos em 50 alunos. Deve ter sido no começo dos anos 80, pois eu formei em 1988. (Augusto)"

Augusto explica o que o levou a cursar a Licenciatura de Curta Duração em Matemática:

"Eu fiz a licenciatura Curta, porque eu precisava. Eu queria estudar, eu era bancário e eu vi que a minha profissão não era ser bancário, era realmente estar na escola, porque eu já era professor leigo há muitos anos. Então eu fiz a licenciatura Curta, e foi uma luta muito grande porque eu já era pai, já tinha família e ficava lá o mês de janeiro, mês de fevereiro. Foram dez períodos que nós gastamos para fazer a Licenciatura Curta. Ao todo foram cinco anos, sem férias. E durante esse período eu senti força, confiança foram os meios que eu tive para poder chegar entrar dentro da minha sala de aula e dar minhas aulas, não pela matemática. (Augusto)"

O que Augusto quer dizer é que o curso não contribuiu para seu conhecimento de Matemática pois foi o curso científico que lhe serviu de base para lecionar Matemática:

"A matemática que eu estudei lá (no Programa), essa me valeu pouco, porque eu já sabia, né? Verificando os arquivos, pude ver que fui um dos melhores alunos em matemática. Eu estudava mais

⁵⁵ ALARCÃO, Isabel, 1996. ZEICHNER, K, 1992; SCHÖN, D., 1992.

para ajudar o pessoal. Muita gente tinha feito o magistério e não tinha noção nenhuma de matemática. Enfim me valeram, foram os outros conteúdos que eu tive como Sociologia, Filosofia, Psicologia e Didática. Eu acho que são essas matérias é que me ajudaram a ser um professor (Augusto)."

É interessante observar que para esse diretor, o importante nos cursos emergenciais é a formação pedagógica. É isso que ele valoriza no curso que realizou e essa formação que ele cobra de seus professores.

A segunda diretora também fez o curso de licenciatura em Ciências pela PUC/MG neste mesmo Programa, no seu início, na primeira turma, na cidade de Coronel Fabriciano. Em sua escola, apenas ela e mais uma professora são efetivas. Como não foi possível para a sua colega assumir a direção escolar, ela acabou aceitando o cargo. Além desta atividade, trabalha no comércio como proprietária de uma papelaria.

Pelo fato de sua escola ser pequena, além das atividades administrativas ela sente-se envolvida em várias atividades, como orientação de professores, orientação de alunos e ainda atendimento aos pais.

Ela afirmou que não tem nenhuma dificuldade com os seus professores porque

"(...)para nós já está mais fácil trabalhar com os professores, porque ou eles são habilitados ou estão se habilitando. A questão da professora leiga está melhorando muito aqui na nossa região, porque aqui falta muito recurso humano, falta muito mesmo, mas depois desses cursos isso tem melhorado (Marina)".

A escola que ela dirige pertence a prefeitura e ao Estado. O ensino é supletivo e as instalações são bastantes precárias. O grupo de professoras é de apenas cinco, embora quase todas elas possuam nível superior. Três

são licenciadas em Português, Geografia e Ciências Sociais e os outros dois estão cursando Matemática e História pela PUC/MG. As três primeiras não se graduaram pela PUC/MG.

Como forma de desabafo, ela denunciou o descaso da atual prefeitura em relação ao prédio escolar. Aparentemente, essa maior participação do Estado parece torná-la independente, o que na realidade não ocorre, porque a legitimidade do curso depende do contrato direto com a prefeitura. Com tudo ao refletir o caráter político e ela ressalta que,

"Olha, quando sai um curso supletivo para uma cidade, o prefeito teria que arcar com as despesas né? Sobretudo com o espaço físico e algumas outras coisas. Aqui para nós, isso não está sendo cumprido, não. O espaço físico, por exemplo, já poderia ter sido melhorado, né?. O que temos é esse salão da prefeitura, mas eu acho que já deveria ter um local separado. Quanto aos outros encargos fica tudo por conta do Estado, pois a prefeitura não assume (Marina)."

Apesar deste desabafo, durante a entrevista ela se emociona quando se refere às suas professoras e novamente, afirma que não tem problemas com o seu "grupinho de docentes":

"Eu sou assim... uma ... diretora feliz. Eu não sei se é porque a escola é tão pequena. Veja você, são só cinco professoras. Como eu já falei eu não tenho nenhum tipo de problema (Marina)."

Em relação aos Cursos Emergenciais parece perceber mudanças no comportamento social das professoras. *"Eu acredito que houve mudança, houve sim a professora ficou mais sociável (Marina)."*

Talvez essa diretora perceba com mais intensidade, a mudança no comportamento social das professoras que foi também um aspecto

destacado pelas alunas-professoras, como já foi visto. Várias professoras disseram se sentir mais seguras, após o curso, pelo fato de terem a habilitação e não serem mais "leigas". Talvez essa segurança se reflita em seu comportamento social, tornando-as menos tímidas, mais confiantes e portanto, mais sociáveis.

A terceira diretora cursou o magistério e ainda, é licenciada em Estudos Sociais pela PUC/MG. O fato de ter assumido a direção escolar ocorreu em função de ser uma das vice-diretoras que possuía um curso de licenciatura curta em Estudos Sociais.

A escola que dirige é pequena e freqüentada por alunos de baixa renda. Esta escola funciona com 22 turmas do ensino básico e tem, em torno de, trinta professoras, sendo que algumas delas dobram horário. Apenas duas professoras possuem curso superior(licenciatura plena em matemática e licenciatura plena em letras). No entanto, a maioria dessas professoras freqüenta os Cursos Emergenciais. Ainda assim, ela considera que apesar das professoras estarem freqüentando esses cursos, apresentam vários problemas. Alguns desses problemas dizem respeito à própria responsabilidade frente ao trabalho, pois parte das professoras efetivas costuma faltar muito às aulas. Outras professoras resistem às mudanças, e não buscam inovar ou mudar o sua forma de trabalhar em sala de aula. No entanto, apesar disso, a oportunidade de ter freqüentado o curso em sua opinião é importante porque sempre se aprende alguma coisa nesses cursos. Nesse sentido, afirmou que:

"(...) a gente atualiza, porque, a gente fica na sala de aula, você se atualiza. Não é? A gente, que é do interior não tem fácil acesso aos livros. Você tem que buscar, e muitas vezes é difícil a gente encontrar. Então aqui no Curso Emergencial a gente tem contato com várias pessoas, né? , então a gente se atualiza muito. Muito mesmo (Magda)".

Essa diretora também discutiu problemas de relação professor X aluno, professor X professor, professor X direção e outros problemas que ao longo de uma capacitação poderiam ser trabalhados como parte da formação profissional.

"A gente tinha que ter então um tipo de encontro com os professores para atualização. Porque os professores ficam ali bitolados só naquilo. O meu relacionamento com eles é bom sabe? mas não adianta só isso. Eu queria que os professores tivessem mais encontros, para poderem se atualizar cada vez mais. O que ocorre é que estão ali parados, marcando passo naquilo que ele já estudou, e ele não se atualiza em nada (Magda)"

Apesar de ter dito que nos cursos emergenciais, as pessoas se atualizam, parece que na prática dos docentes que freqüentam esses cursos não tem ocorrido mudanças. Nesse depoimento da diretora, ela se queixa da falta de disposição para mudar que as professoras apresentam. Ela não aponta benefícios advindos dos cursos para a prática dos professores na escola.

A quarta diretora cursou o magistério e a licenciatura plena em Letras -- habilitação em francês-- na FAFIC (em Caratinga). Ela já lecionou português para turmas de 5ª a 8ª séries. Segundo ela assumiu a direção da escola por vontade própria e também, porque tinha um desejo enorme em realizar mudanças nesta escola em que trabalhava. Ela administra a escola durante os três turnos e conta com a ajuda das professoras, de uma secretária e também da sua vice. Além das atividades administrativas trabalha também na parte pedagógica, já que a escola é pequena e não tem supervisora e orientadora pedagógica. Apesar desta escola ter apenas oito professoras, ela aponta dificuldades apresentadas por este pequeno grupo. Segundo ela, as dificuldades enfrentadas com as professoras são várias, inclusive porque muitas professoras não querem trabalhar e só ficam reclamando do baixo salário. Afirmou ainda que:

"as professoras que lecionam na minha escola e possuem uma formação acadêmica e/ou estão em processo de formação através da PUC/MG. Essas professoras se distanciam da professora Terezinha (que não está no Programa), considerada leiga. Para minha surpresa, o grupo que está chegando do curso superior (PUC/MG) contribui com pouco para a prática pedagógica esperada pela escola. Prática essa superada pela professora leiga Terezinha⁵⁶ (Corina)."

Para ela as professoras leigas têm realmente um desempenho diferenciado porque buscam acertar, enquanto as professoras habilitadas e/ou efetivas não se interessam em desenvolver um bom trabalho.

Comparando com Terezinha, a diretora fala de um professora que apresenta um série de problemas em sua prática e que frequenta o Curso Emergencial. Segundo a diretora essa professora:

"Frequenta esse curso mas não mudou nada. Então de que adianta esse curso? Ela falta as reuniões e nem dá satisfações. Ela detesta ser cobrada. Sabia que ela assina as advertências, mas não muda? (Corina)"

É importante perceber que a avaliação dos cursos emergenciais feita por essa diretora é muito parcial. Ela avalia o curso a partir da situação de ter na escola uma professora considerada boa, que não frequentou o Curso e de outra considera ruim que frequenta o Curso. É uma visão enviesada, pois baseia-se em dois casos extremos e que não traduzem a realidade mais geral dos "leigos" ou dos cursos de capacitação.

Buscando entender um pouco melhor o grupo das diretoras não é difícil perceber que existe uma certa preocupação por parte das três primeiras diretoras entrevistadas, em apresentar algumas contribuições do

⁵⁶ Terezinha é considerada uma de suas melhores professoras na escola e que ainda não teve acesso ao Curso Emergencial.

Programa. No entanto, apesar de tentar apontar alguma vantagem dos cursos emergenciais, as diretoras não conseguiram mostrar, como esses cursos têm influenciado a prática cotidiana das professoras. Duas coisas nesse contexto são importantes de serem ressaltadas. Em primeiro lugar, as diretoras, apontaram com mais intensidade problemas gerais, de ordem pedagógica e disciplinadas. Elas fizeram pouca referência do dia-a-dia da sala de aula, onde se espera que seja maior o impacto do curso. Em segundo lugar, o processo de mudança é muita vezes gradual e não é percebido com nitidez por aqueles que estão, diariamente, em contato com o professor.

3.3 - A visão das supervisoras da maior das escolas consideradas, quanto aos Cursos Emergenciais e as possibilidades de mudanças ou não das práticas exercidas pelas professoras leigas em sua escola. Neste grupo conta-se também com uma supervisora que está em processo de formação pela PUC/MG

A primeira supervisora chama-se Marilu. Ela tem 45 anos e é casada. Graduou-se em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar. Há 20 anos atua como supervisora e é aposentada como professora. Na escola em que trabalha há 15 anos como supervisora escolar, ela responde pelos turnos da manhã e da tarde. Marilu falou sobre o Programa de Capacitação da PUC/MG e sobre o desempenho das professoras Zaia, Eduardo, Mara e Carmem. Quando se referiu aos Cursos Emergenciais afirmou:

"O que eu acho é que o Curso passa muita ilusão para essas professoras, no sentido de que elas estão fazendo um Curso Emergencial da PUC/MG e que agora elas estão aptas a entrar para uma sala de aula. Não é a habilitação que vai dar a elas a condição de fazer um bom trabalho. A prática pedagógica dessas professoras continua a mesma. (...) para algumas dela teve validade, para a maioria não (Marilu)".

Segundo Marilu apesar do Curso Emergencial ser uma boa iniciativa para formar a professora, tem deixado muito a desejar pelo fato de ao se habilitar a professora leiga começa a achar que adquiriu todas as competências necessárias para assumir uma sala de aula. Ela revelou que poucas professoras de sua escola obtiveram ganhos com essa capacitação e faz um esforço enorme para se recordar:

"(...) eu identifico agora que ver apenas uma professora de História que apresentou resultados positivos. É uma professora que depois que entrou para esse Curso, interessou-se mais em ler e em fazer o planejamento. Ela é uma pessoa, que deslanchou em relação ao conteúdo de História. Achei que o Curso Emergencial, para ela valeu bastante. Agora isso ocorreu com pouquíssimas professoras aqui. Sabe? Esses Cursos Emergenciais têm dado mais segurança no sentido dos professores se sentirem diplomados. Porque eles dizem: eu tenho um diploma! Então quer dizer que, eu sei! e eu então posso entrar para uma sala de aula porque eu tenho um diploma da PUC/MG. Da Universidade (Marilu)"

Outra reflexão feita por ela é a da contribuição dessa capacitação para segurança da professora que deixa a condição de leiga para ser habilitada.

"(...)esse Curso Emergencial deu muita coragem, aos professores, para eles chegarem a escola... (...) e aí o Curso fica como um escudo, uma bandeira deles e dessa forma... Eu tive uma professora que nos procurou, e só falava assim: Ex.: "estou chegando, estou fazendo a inscrição para dar aula porque eu tenho direito, então eu vou tentar". Essa professora aí, ela veio baseada nesse Curso para pegar as aulas, outra coisa, eu não posso dizer que não! (Marilu)"

Preocupada com o baixo rendimento dos alunos, reclamação dos pais, problemas de indisciplinas e ainda as dificuldades na relação professor x aluno, professor x professor, professor x direção e professora x supervisora. A supervisora disse que fez um levantamento superficial das professoras e professores que estão freqüentando o Curso Emergencial para identificar

que tipo de contribuição o curso tem trazido para esses professores. Segundo ela:

"Após realizar um levantamento aproximado dos professores que trabalharam e os que trabalham nessa escola, considerando ainda, os que formaram ou os que estão em processo de formação pela PUC/MG, pude constatar que, num universo de 23 professoras, 13 dessas professoras trabalham de 5ª a 8ª séries e ou no 2º grau certinho, direitinho, buscando colocar em prática, naquilo que eles disseram que aprenderam e ou estão aprendendo. Dez dessas professoras estão trabalhando de 1ª a 4ª séries no grupo escolar. Alguns estão na secretária da escola, outros na Delegacia de ensino, e muitos estão em atividades fora da escola e completamente diferente da área educacional. A exemplo disso: o comércio (Marilu)".

A segunda supervisora chama-se Isis. Ela tem 28 anos e graduou-se em Pedagogia, com habilitações de Magistério Supervisão e Inspeção Escolar. Atualmente frequenta o Curso Emergencial como aluna do curso de Estudos Sociais e responde pelas turmas de 5ª e 8ª séries dos cursos noturnos, atuando nesta escola há quatro anos. Como supervisora acompanha o trabalho de duas das professoras aqui entrevistadas. Ao falar sobre o Curso Emergencial, argumentou

"Depende da aluna professora, não é do curso, porque as vezes a pessoa diz: "Ah! eu não tive férias" mas e o espaço e a experiência de vida, que a pessoa conseguiu será que não conta? (...) Tem alguns profissionais, que são melhores do que outros, buscam com maior sede, vão com maior vontade, vão mais profundo naquilo que elas querem buscar e naquilo que elas precisam buscar melhor como profissional. Outros não! Não sabem de nada! (Isis)."

Como se vê essa supervisora não avalia o curso, mas a atitude dos professores frente a ele. Parece que na sua opinião, o que importa é a forma como o aluno se envolve/interessa/participa do curso.

3.4 - A percepção das coordenadoras das áreas de: Estudos Sociais, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e Educação Artística.

Neste terceiro grupo existe, em princípio, maior possibilidade de uma posição de distanciamento em relação aos cursos emergenciais pelo fato de nenhuma dessas coordenadoras ter se graduado pelo Programa da PUC/MG.

A primeira coordenadora chama-se Carmem. Ela é graduada em Estudos Sociais desde 1992 e há cinco anos atua como coordenadora pedagógica e professora na mesma escola A. Acompanha o trabalho de uma professora, entrevistada nesse trabalho e considera que os Cursos Emergenciais contribuem da seguinte forma:

"Eu acho que o curso traz um engrandecimento pessoal, uma realização pessoal. A pessoa que tem um curso vai crescer como pessoa e é também um aprendizado até do convívio com as pessoas. Em termos de comunicação, e no trato com as pessoas, o curso tem ajudado (Coordenação de Estudos Sociais) (Carmem)".

A segunda coordenadora chama-se Benta. Ela é licenciada em Matemática pela UFJF, desde 1988 e há dois anos trabalha na escola A. Além de coordenadora, Benta leciona para as turmas de 5ª a 7ª série a disciplina de Matemática. Como coordenadora acompanha o trabalho de uma professora entrevistada nessa pesquisa e embora não tenha conseguido argumentar de que maneira os Cursos Emergenciais possam vir a contribuir para os professores que ela tem acompanhado, Benta acredita que:

"O Curso ajuda a aprimorar, porque ele(o professor) aprende coisas novas. Ajuda demais a nível de ... de... crescimento mesmo, entendeu? como cidadão mesmo. Eu acho que é fundamental para a pessoa (Benta)".

A terceira coordenadora encontrava-se na ocasião da pesquisa de campo afastada do cargo e quem a substituíra na ocasião era Benta.

A quarta Coordenadora chama-se Cláudia. Ela é licenciada em Letras pela Faculdade de Teófilo Otoni desde 1973 e assumiu o cargo de coordenadora pedagógica em 1993. Para ela: *"O aspecto importante que eu vejo desse curso é a própria habilitação (Cláudia)."*

3.5 - Desvendando as práticas das alunas-professoras.

Inicialmente serão apresentadas a visão dos diretores/supervisores/coordenadores sobre as professoras da maior escola, ou seja, da escola A, abordando a prática docente de Mara, Eduardo, Zaia, Dayse e Carmem.

"Mara está fazendo licenciatura em Geografia, é uma professora primária, e eu precisei dela na escola, porém ela trabalhou para mim com Ciências. Na ocasião, faltou professor de Ciências e então ela pegou uma turma do curso noturno. A sorte dela foi tão grande que neste ano surgiu o vestibular então ela tentou o vestibular na PUC/MG e passou, entendeu? Ela trabalhou pouco tempo na minha escola, então não dá assim para você ter aquela visão grande a respeito da professora, porque a professora você pode conhecer com o tempo, com o que vem a acontecer dentro da sala de aula, Essa menina vem de uma família muito humilde. Ela entrou para essa escola e assim lutava mesmo, eu me lembro dela estudando muito... estudava demais da conta, procurava os professores mais experientes, procurava coordenadores de área e ela sempre se saiu muito bem. Eu acredito que ela vai ser uma excelente professora."

Identifiquei um número expressivo de casos como o da "aluna-professora" Mara que durante a aplicação do vestibular, criou estratégias para freqüentar esses cursos, vinculando-se a uma escola de 1º e/ou 2º graus, com contrato de trabalho no ensino de 5ª a 8ª séries, em qualquer uma

das áreas de ensino, para poder ter oportunidade de frequentar um curso de terceiro grau.

No depoimento da diretora da escola A, B, sobre Eduardo, ela ressalta:

"O professor Eduardo é muito experiente sabe, ele já foi diretor de escola, ele trabalhou numa cidade vizinha aqui. Ele tem dois cargos no Estado, como efetivo um é na área de Geografia e o outro é de bibliotecário concursado. Então ele trabalha seis horas diárias na biblioteca e ainda dá 18 h de aula semanais. E eu não tenho reclamação dele. Ele gosta muito de dar aulas nas séries iniciais que são os meninos de 5ª série, eu admiro muito ele porque seus alunos são motivados."

Interrogada sobre o desempenho profissional de Eduardo como professor e a influência do curso em sua prática, a diretora diz que:

"Eu particularmente gostei muito do trabalho do Eduardo nessa série, os alunos também gostaram. Embora eu saiba que nem sempre... é claro por ele ter sido diretor, ele é bom professor. Isso são duas coisas completamente diferente. Ser professor eu acho que é até mais fácil. Sabe? você chegar entrar na sala de aula, conversar bater papo com os alunos, quer dizer, levar os alunos para trabalhar dentro daquele esquema que você propõe etc...E ser diretor, mexer com professor, com serviços, com pessoal de secretaria, os que podem trabalhar e os que não querem trabalhar. É difícil!"

A diretora não conseguiu falar sobre a influência do curso na prática pedagógica de Eduardo, mas a supervisora afirmou que:

"Quanto a parte pedagógica não percebi nenhum tipo de mudança, ele já era bom professor mesmo antes do curso. O que de fato percebi foi maior segurança por este ter o respaldo do diploma."

Da mesma forma a coordenadora de área em seu depoimento sobre Eduardo, observa que esse:

"Melhorou a prática dentro de sala de aula, porque ele planeja as aulas tentando buscar usar o material do Curso Emergencial. Sua dificuldade maior era a elaboração dos planos".

Como pode ser visto, Eduardo é considerado bom professor. No entanto, parece que seu bom desempenho profissional não é atribuído essencialmente ao curso. Esse é visto com algo que o ajudou a se tornar mais seguro, ou que serviu para melhorar sua prática na sala de aula. Todavia o curso não parece ser considerado como tendo um grande impacto na carreira de Eduardo como professor.

"Zaia trabalhou comigo durante esse ano de 1995 e ela fez o vestibular, inclusive eu acho que ela está fazendo o 2º período de História, ela dava aulas de História para mim e algumas de Redação. Como na escola, redação foi uma matéria de enriquecimento curricular um conteúdos sem nota, ela teve bastante problemas de relacionamento com os alunos. O manejo de sala dela foi bem difícil no princípio, mais eu tenho certeza que foi resolvido. Dentro da comunidade escolar, a dificuldade dela sempre foi achar que : Ah, os alunos não me respeitam porque a matéria não tem nota e que para o aluno respeitar a gente tem que ter nota. Depois do 1º período que ela fez, o curso eu já tinha pensado até em dispensá-la, só que ela voltou com uma cabeça meio diferente. Então ela falou: "Ah, eu já estou com outra linha de pensamento". Depois eu fui as salas de aula, e os alunos nunca me pediram para manda-la embora. Os alunos já reconhecem a mudança dela e falam comigo que : "como ela melhorou!"

De certa forma, tanto a supervisora como a coordenadora de área consideram Zaia um professora fraca pois lhe falta domínio do conteúdo e apresenta dificuldades no manejo de classe. Apesar disso, reconheceram que o curso está contribuindo para melhoria da prática pedagógica de Zaia. Interrogando a diretora da escola A sobre Dayse, obtivemos o seguinte depoimento:

"Dayse é um problema para a escola, ela trabalha com Educação Artística e agora está fazendo a História. O relacionamento dessa professora com seus alunos é muito difícil. Tem quatro anos que eu estou na direção da escola, e que eu

venho acompanhando o trabalho dessa professora e ela só apresenta dificuldade. Inclusive a história familiar dela é muito complicada, ela por sua vez também apresenta problemas de saúde (disritmia cerebral) e de vez em quando ela tem pequenos desmaios, com isso tudo, parece deixa-la ainda mais nervosa."

Na opinião da diretora, supervisora e coordenadora de área, Dayse é uma professora problema para a escola, pois o relacionamento dela com os alunos é difícil, conseqüentemente, segundo elas, os alunos são desinteressados e apresentam problemas de indisciplina constante em suas aulas. Insistem também em dizer que, além disso, ela enfrenta problemas de saúde sérios.

Pode-se ver que ninguém conseguiu falar sobre a influência do curso na prática de Dayse. É difícil analisar o caso dessa professora, pois ela leciona Educação Artística, matéria de baixo prestígio acadêmico e sem nota. Além disso, não tem formação nessa área e está matriculada no curso de História. Tudo isso torna difícil analisar o impacto do curso na prática dessa professora.

Na fala da diretora da escala A sobre a prática profissional de Carmem, a partir de seu ingresso no curso, ela observa que:

"A meu ver, não é só o caso dessa professora que noto um pouco mais de confiança, acho que esse curso, contribui para que o professor que deixa de ser leigo, sintá-se bem mais seguro. Eles todos parecem ganhar autoconfiança e isso não deixa de ser uma mudança. Nós esperamos que com esse curso os professores melhorem".

Na opinião da diretora, supervisora e coordenadora de área, Carmem é uma professora que não desperta a atenção porque ela é muito calada, entretanto demonstra ter adquirido uma autoconfiança, no decorrer da experiência com o Curso Emergencial. Contudo foi argumentado que nas

opiniões da supervisora e coordenadora de área, "na realidade o que se espera de um professor que frequenta esses cursos e outros de nível superior, é muito mais, do que uma simples desinibição, esperamos mais empenho na prática pedagógica. Logo, o que fica é que a grande contribuição do curso para ela (Carmem) é o fato de deixar de ser leiga".

Quando interrogada sobre a influência do curso na prática de Ana, a diretora da escola B, disse que:

"Ana era professora de matemática, quando eu assumi a direção da escola, ela assumiu as minhas aulas de ciências. Ela melhorou muito, não sei se foi esse curso, porque ela está bem mais sociável, não sei se foi também a convivência em grupo, com a gente. O desenvolvimento social dela foi significativo, até na parte pedagógica, ela tem se mostrado outra pessoa. O trabalho tem sido outro".

Esse depoimento mostra que o curso de Ciências parece ter tido efeitos positivos na prática de Ana. Isso fica implícito no discurso da diretora quando diz que Ana melhorou seu desempenho "na prática pedagógica". Apesar da aprendizagem que Ana possa ter tido com as colegas, essa melhora tão significativa pode também ser atribuída ao curso.

De acordo com a Diretora da escola C, o curso não teve influência na parte profissional de Marli. Essa diretora disse que:

"Marli apesar de não mostrar um comportamento diferenciado antes e depois de entrar para o Curso Emergencial, ela é uma excelente professora, dedicada tem um ótimo relacionamento com os alunos é uma das melhores professoras da escola, em tudo que faz põe muito entusiasmo. Ela leciona para o CBA e o 2º grau e ainda assim desenvolve um bom trabalho para os dois níveis de ensino, porque é criativa, espontânea e dedicada. Os problemas que ocorrem é por falta de material didático. Ela já era mesmo antes do curso uma ótima professora".

A mesma diretora, interrogada sobre Isa, afirmou que:

"Isa é uma boa professora, tenta solucionar os problemas dela e isso é característica forte dela, embora não tenha apresentado nenhum tipo de mudanças por freqüentar o Curso Emergencial. Não percebi nenhuma alteração, ela continua o que já era mesmo".

Na fala da diretora da escola D, Dília não apresenta nenhuma modificação em sua parte por freqüentar o Curso Emergencial. Segundo ela:

"Dília é a pior professora que eu tenho na escola, não tem didática não se preocupa em elaborar as avaliações. O relacionamento dela com os alunos e vice versa é desrespeitoso. Os pais vivem fazendo reclamações a respeito de seu trabalho e ainda assim nada parece mudar, ela sempre acha que está certa e tem sempre a razão. A trajetória profissional dela é muito conturbada, pois muitas vezes foi removida".

Dos nove casos analisados, as diretoras, supervisoras e coordenadoras de área apontaram influências do curso na prática de cinco professoras e disseram que o curso não alterou a prática profissional de quatro delas. A primeira coisa que a leitura dos depoimentos sobre a influência do curso no desempenho dos docentes mostra, é que a tendência é não perceber mudança alguma no caso das professoras consideradas "boas" e também das consideradas "más". Talvez nesses casos, as mudanças não sejam tão perceptíveis, uma vez que, no caso das "boas" professoras já é esperado que sua prática seja inovadora e as diferenças advindas do curso podem parecer naturais. No caso das professoras consideradas "ruins", talvez somente uma grande mudança fosse percebida ou seja, uma mudança radical, que a transformasse em "boa" professora.

Nos casos em que foi percebido modificações nas práticas das professoras em decorrência dos Cursos Emergenciais, o aspecto mais enfatizado diz respeito à autoconfiança, advindo do fato da professora não se sentir, perceber mais uma "professora leiga" esse aspecto também foi bastante enfatizado pelas próprias professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Cursos Emergenciais oferece um tipo de formação contínua, em serviço, que parece não ter possibilitado às alunas-professoras as condições necessárias para que elas possam refletir e discutir sobre a prática pedagógica criticamente. E nesse sentido NÓVOA (1992 : 25) considera que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nesse sentido, em primeiro lugar caberia questionar a própria proposta dos Cursos Emergenciais. Será que esses cursos em seu conteúdo e forma tomam como referência esse dado, ou seja, o fato de estar trabalhando com alunos que já estão inseridos no mercado profissional? Os cursos que partem dessa realidade, hoje, costumam dizer que se organizam em cima do seguinte tripé: ação-reflexão-ação. Nesse modelo, o curso de formação de docente parte da prática vivenciada pelos docentes e se constitui num momento de reflexão que dá base para um novo tipo de ação. Essa nova ação está embasada nos conhecimentos, habilidades, valores incorporados, a partir do curso. Nessa perspectiva, o curso de formação de docentes tem a prática como referência e toda teoria tem o sentido de fertilizar essa prática, tornando-a mais rica, mais dinâmica e competente. O professor deixa de ser um seguidor de receitas, de decisões tomadas por outros (por exemplo, pelos autores dos livros didáticos) para ser um profissional consciente de seu trabalho e de suas decisões.

Desta forma, posso dizer que das deficiências observadas desse Programa é o fato de desconsiderar a possibilidade de uma escuta, da voz da professora leiga como fonte de informação. Por mais atraente que seja uma oferta de curso de capacitação docente, não se deve aceitar uma proposta de conteúdos empacotados. Os conteúdos desses Programas de formação em serviço, se fundamentados em uma ação sistemática do levantamento de necessidade reais das professoras leigas, encaminha para o conhecimento de novas práticas pedagógicas. Além disso considero que as expectativas pessoais da professora leiga deveriam ser coletadas pois é importante se conhecer as motivações das alunas para se trabalhar com esse elemento.

Entre as atividades de integração para as alunas-professoras deveria se explorar mais as diversas concepções de prática pedagógica presentes na atuação dessas professoras e ainda o significado de sua passagem de professora leiga para professora habilitada. Nesta perspectiva, a prática pedagógica se constitui num elemento significativo para o processo de formação de todas elas, marcada pelas inúmeras interações pessoais e profissionais que possibilitam à professora leiga se perceber em diferentes momentos da carreira, e a adquirir a segurança, conhecimentos e habilidades necessárias para o seu trabalho.

Além disso, é importante considerar que esses cursos, como a quase totalidade dos cursos de formação profissional, tem uma estrutura inadequada. Assim a formação dos professores é oferecida em condições precárias, de pouca estrutura ou nenhuma. Uma formação problemática incapaz de tomar consciência da natureza de seu próprio problema e compreendê-lo. Resultante de "Currículos Normativos" que de acordo com SCHÖN (citado) por ALARCÃO (1996:13) ressalta que:

Instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da Ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real.

Fundados em "esquemas prontos" sem espaço de reflexão de suas próprias ações esses cursos de capacitação pecam em demasia: quando não dão oportunidade aos alunos de se colocarem, quando não se colocam como uma estrutura política democrática e principalmente quando não sensibilizam troca com outras realidades educacionais. Ainda para ALARCÃO (1996:13):

...os actuais currículos são currículos normativos. Apresentam primeiro a Ciência de base, em seguida a Ciência aplicada e finalmente um estágio em que se presume que os alunos apliquem aos problemas do dia-a-dia profissional as técnicas que resultam das investigações em Ciência Aplicada. Neste tipo de currículo há uma hierarquia de conhecimentos, assumindo o conhecimento básico, teórico, proporcional, declarativo, um lugar de privilégio. Considera-se também que a capacidade de resolver os problemas profissionais assenta na selecção das técnicas que melhor se adaptam a uma determinada situação. Educa-se com base na convicção de que é possível encontrar na Ciência e na técnica uma solução correcta para cada caso; considera-se que a verdade é objectiva, única, reside nos fatos e dispensa a interpretação pessoal que destes fazem os sujeitos envolvidos nas situações reais, que acentua, são situações problemáticas.

Não estando organizados como um curso de formação em serviço, esses cursos correm o risco de estar funcionando apenas dois meses por ano, sem um planejamento estrutural, terminarem por oferecer uma formação precária, servindo mais para modificar estatísticas em relação às professoras leigas, do que realmente influir na qualidade da educação na região onde estão situados.

É preciso, no entanto, destacar que não nego que os cursos tenham mostrado influência na prática dos docentes. Isso foi constatado nos

diferentes depoimentos. Julgo, no entanto, que um programa melhor estruturado poderia ter um maior impacto.

É necessário, por último, esclarecer que reconheço nessa pesquisa a limitação de não ter acompanhado em sala de aula o trabalho da professora antes, durante e depois do curso. Entendo que os depoimentos das professoras e das diretoras/supervisoras não captam, muitas vezes, a extensão das mudanças ocorridas, pela própria dificuldade de avaliação do nosso próprio desempenho e de colegas próximas. Esses depoimentos, contudo, deram pistas que me mostram a complexidade desse tipo de formação. É tratada como formação em serviço, mas de um lado, muitas professoras não estão trabalhando na disciplina para qual estão se habilitando. Por outro lado, para outras professoras ela é realmente uma formação em serviço. Diante desses e de outros problemas, julgo que um curso como esse tem que estabelecer as competências mínimas a serem alcançadas e funcionar em um modelo que alie as demandas postas hoje pela formação inicial com aquelas discutidas pelos que trabalham com formação continuada.

ANEXOS

ANEXO 1**ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA AS****DIRETORAS/SUPERVISORAS E COORDENADORAS DE ÁREA****DIRETORA:**

1. Nome completo, idade, data de nascimento, cidade que nasceu?
2. Estado Civil:
3. Qual o curso de 2º grau que você concluiu?
4. Como você assumiu a direção da escola?
5. Desde quando você está na direção?
6. E você possui algum curso superior?
7. Você fez licenciatura curta pela PUC?
8. Porque razão você aceitou assumir a direção da escola?
9. Em quantos turnos você trabalha como diretora nessa escola?
10. Além de diretora você exerce outras funções?
11. Você possui outros tipos de renda?
12. Trabalha com comércio né?
13. Você já lecionou para que séries ou disciplinas?
14. Na direção escolar você trabalha sozinha ou conta com a ajuda de alguém?
15. Que tipos de atividades de rotina você desenvolve como diretora nessa escola?
16. Qual o número de professores dessa escola?
17. Quantos professores possuem curso superior?
18. Que tipos de dificuldades você enfrenta com relação ao corpo docente de sua escola?
19. Como diretora dessa escola que tipos de angústias você tem ?
20. Existe alguma angústia em especial que você destacaria?

21. E esse local é próprio, alugado, como é que é?
22. E você falou que essa escola tem um convênio entre a Prefeitura e o Estado, explica como é que é isso?
23. Ela funciona a quanto tempo?
24. Em minha pesquisa existe uma, na amostragem das alunas que eu selecionei para trabalhar comigo. Uma aluna do Curso Emergencial que é professora dessa escola.
25. E quanto tempo que ela está lecionando aqui?
26. Como é o relacionamento dessa professora com os alunos?
27. Que dificuldades pedagógicas ela apresenta?
28. Você incentiva seus professores a fazer o curso superior?
29. Mais alguém na região junto com você foi diretor?
30. Você gostaria de comentar alguma coisa a respeito dessa professora que não foi te perguntado?
31. Você se considera uma educadora ou uma administradora?
32. Quer comentar alguma coisa, porque por exemplo eu não perguntei mais sobre o teu trabalho né, às vezes você quer comentar, fazer algum comentário?
33. Você autorizaria usar o seu nome como diretora dessa escola ou a gente utilizaria um nome fantasia?

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA AS
ALUNAS PROFESSORAS

1. Qual o seu nome, idade e data de nascimento?
2. Qual o seu estado civil?
3. Qual a profissão de seu marido?
4. Você tem filhos?
5. Todos os seus filhos estudam?
6. Qual o curso de segundo grau que você concluiu?
7. Você já repetiu alguma série no primeiro grau ou no segundo grau?
8. Que tipo de influência o/a levou para se tornar professor/a?
9. Você possui algum curso superior?
10. Por que razão você decidiu continuar seus estudos?
11. Que curso você está cursando pela PUC/MG?
12. Você conhece a grade curricular do Curso Emergencial que você frequenta?
13. Como você toma conhecimento das disciplinas que vai cursar em módulos?
14. Que módulo você está cursando?
15. Fazendo uma avaliação desse último módulo que você cursou, qual o tipo de aula que você está gostando mais?
16. Quando você não entende a matéria explicada em sala de aula, que atitude você toma?
17. Que qualidades você considera importantes em um/a professor/a?

18. Que contribuições esse curso tem dado para a sua vida pessoal e profissional?
19. Ao entrar para o Programa de Cursos Emergenciais você percebeu algum tipo de mudança na preparação de suas aulas?
20. Que tipo de mudanças foram identificadas por você?
21. Você está trabalhando com que matéria?
22. Agora e antes de entrar para o Curso Emergencial esta matéria é a mesma que você trabalhou?
23. Como é trabalhar com Ciências no ensino fundamental sem ter uma habilitação, sem ter uma preparação?
24. O que você fazia dentro de sala de aula?
25. Como é para você estudar e trabalhar?
26. Você tem outra fonte de renda além do magistério?
27. Você tem mais de um cargo?
28. Antes de se tornar professor/a que outras atividades você desenvolveu?
29. Em que ano você começou a lecionar?
30. Que disciplinas e para que séries você já lecionou do 1º grau e do 2º grau?
31. Quanto tempo você gasta para planejar suas aulas?
32. Que tipo de recurso você utiliza para o preparo de suas aulas?
33. Que tipo de aula você prefere dar?
34. Que tipo de aula seus alunos gostam mais?
35. Como você descreve seu trabalho antes e depois de freqüentar o curso?
36. Como você selecionava os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula antes de entrar para o Curso Emergencial?
37. E agora como você seleciona?
38. Houve mudanças de critérios entre antes e depois do ingresso no curso?
39. Se houve mudanças de critérios de seleção dos conteúdos?

40. Você acha que teria importância trabalhar com o livro didático?
41. Como professor/a que tipo de angústias você tem?
42. Você pretende continuar nessa carreira?
43. Você gostaria de comentar alguma coisa que não foi te perguntado?
44. Autoriza o seu nome na entrevista ou prefere um nome fantasia?

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão. Portugal : Porto Editora, 1996.

ALBERT, Verona. História oral; a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro : Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

ALVES, Nilda (org.). Formação de professores, pensar e fazer. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1993. (Coleção Questões de nossa Época; n. 1).

AMADO, Cristina Bruschini Tina. Estudo sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 64, p. 4-13, fev. 1988.

_____. O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes. Texto mimeo. Apresentado no Seminário Políticas Econômicas, Pobreza e Trabalho. (promovido pela IPEA). Rio de Janeiro, maio de 1994.

AMARAL, Maria Tereza Marques do. Políticas de habilitação de professores leigos, a dissimulação da inocuidade. Belo Horizonte, UFMG/FAE, 1986. 297p. (Dissertação mestrado em Educação).

_____. Um velho problema, muito longe de sua solução. _____. Nova Escola, São Paulo, v. 2, n. 13, p.56-60, jun. 1987.

ANDRÉ, Marli E. D.A. de. A contribuição do estudo de caso etnográfico para a reconstrução da didática. São Paulo : USP/FAE, 1992. 73p. (Tese, Título de Livre-Docente).

- ANDRÉ, Marli E. D. A., CANDAU, Vera Maria. O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 50, p. 22-8, ago. 1984.
- ANDRÉ, Marli E. D. A Formação de professores em serviço, um diálogo com vários textos. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 89, p. 72-5, maio. 1994.
- ARAÚJO, Hélio Rosa de. Especialista em educação, culpados ou inocentes. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 17, n. 82, p. 43-46, maio/jun. 1988.
- ARROYO, Miguel. Tempos plurais. Belo Horizonte: PBH, 1994. 4 p. (mimeo).
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Invisíveis armadilhas do magistério, ambigüidade e paradoxos da professora primária no cotidiano da escola. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1994. (Dissertação de Mestrado).
- AZZI, Sandra. Da autonomia negada à autonomia possível. Trabalho docente na escola pública capitalista, um estudo a partir da sala de aula. São Paulo: USP/FAE, 1994. (Tese Doutorado em Educação).
- BAQUERO, Miguel Godeardo. Ensino regular de 1º grau, professores não habilitados. Brasília: MEC. 1990. 6 p.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A (de)formação da professora alfabetizadora. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1976. (Dissertação Mestrado em Educação).

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Sobre o ensino de português e sua investigação, estudos exploratórios. Belo Horizonte, 1976. (Tese de Doutorado em Educação).
- BECKER, Fernando. Epistemologia do professor, o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BESNOSIR, Maria Helena da Rocha. O professor leigo e sua participação política na zona rural da Bahia, um estudo de caso. Salvador: UFBA, 1988. (Tese Mestrado em Educação).
- BORDAS, Méron Campos. Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio-políticas nos currículos escolares. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 1, n. 17, p. 5-17, jan./jun. 1992.
- BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto. Pró docente rural: 10 anos de extensão. Educação Em Aberto, Fortaleza, v. 13, n.19-20, p. 99-116. jan./dez. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Secretaria de Articulação e Estudos de Planejamento. v. 2, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Qualificação profissional, didática. Rio de Janeiro: FUNTEVÊ, 1983. 177p.

BRASILEIRO, Helena Maria Rabello. Professor leigo e políticas educacionais. Pernambuco: UFPE, 1991. (Dissertação, Mestrado).

Boletim de Indicadores Educacionais, 1994. (BIE) Brasília : INEP, 1994.

BRITZMAN, Deborah P. Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure In: Harvard Educational Review, Cambridge, v. 56, n. 4, p. 442-456, nov. 1986.

CADERNOS CEDES, n.11, 3. ed. São Paulo : Papirus, 1991. 79p.

CALDEIRA, Ana Maria S. La practica docente cotidiana de una maestra y el proceso apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1993. (Tese Doutorado em Ciência da Educação).

CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério, construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor, o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio. (org.). Vidas de professores. Porto : Porto Editora, 1992.

CENAFOR. A questão do professor leigo - São Paulo, 1985. p. 332.

CERVO, Amado Luiz. Metodologia científica, para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo : McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHANTRAINE'DEMAILLY, Lise. Modelos de formação continua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa : Nova Enciclopédia, 1992.

CIMADON, Aristides. O professor leigo, estudo da expropriação da força de trabalho por parte do Estado. Joaçaba : FUOC, 1988.

CORREA, Carmem Célia Barradas. O trabalho do professor leigo no semi-árido do Piauí. Campinas: UNICAMP, 1989. (Tese).

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. Tempo de escola... e outros tempos: quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena! Manaus : Editora da Universidade do Amazonas, 1996.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre : Sulina, 1995.

CUNHA, Sudario de Aguiar. Impacto de formação profissional, um estudo de acompanhamento de egressos do SENAI no Centro Industrial de Arate. Rio de Janeiro : SENAI, 1990.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina carreira masculina. Caderno de Pesquisa. São Paulo. n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DOMINGUES, Maria Olinda. Formação contínua dos professores em Portugal. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 4, n. 3, p. 49-73, 1991.

EDMISTON, R. W. et al. Service Training of teachers. Review of Education Research. New York, v. 7, p. 273-275.

ELIASSEN, R. H. et al. Recruitment for teacher training. Review of education research, New York, v.7, 1937. p. 247-252.

EM ABERTO. Brasília, v. 5, n. 32, out./dez. 1986.

Em ABERTO. Brasília, v. 10, n. 50-51, p. 03-17, abril/set. 1991.

EM ABERTO. Brasília, v. 11, n. 54, abril/jun. 1992.

EM ABERTO. Brasília, v. 10, n. 50-51, abril/set. 1992.

ESTEVE, José Maria. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). Profissão professor. Porto : Porto Editora, 1994.

ESTRELA, Maria Tereza. Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. Porto : Porto Editora, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas : Papirus, 1995. (Coleção Práxis).

FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura; as base sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 5, 1992.

FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A constituição da prática docente na trajetória profissional de professoras da rede municipal de Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1996. (Dissertação de Mestrado em Educação).

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).
- FRIGOTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs). In: Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília : CNTE, 1996.
- GRÁCIO, Rui. Formação de professores: 5 condições brasileiras. Revista da Educação, Lisboa, v. 3, n. 2. p. 47-57; 105-110. dez. 1993.
- GALVÃO, Cecília. Profissão e professor, concepção e expectativas de futuros professores. Revista da Educação. Lisboa, v. 3, n. 2. p. 47-57. dez. 1993.
- GANNAM, Sonia Turf. Determinantes da ação educativa dos professores leigos na escola rural de uma realidade. Belo Horizonte : UFMG/FAE, 1985. 336 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- GARCIA WALTER et al. Professor leigo, institucionalizar ou erradicar. São Paulo : Cortez, 1991.
- GATTI, Bernadete A. Avaliação da jornada única em São Paulo. Estudos em avaliação educacional, São Paulo. n. 05, p. 85-89, jan./jun. 1992.
- _____. Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério; subsídios para o delineamento de políticas na área. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.

- GATTI, Bernadete A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas : Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de professores).
- GÓMES, Angel P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa : Nova Enciclopédia, 1992.
- GOMES, Vera. As iniciativas que estão dando certo. Nova Escola, São Paulo, v. 3, n.25, p.12-22, Out. 1988.
- GOMES, Lucelena. CIEP, uma escola na berlinda. Nova Escola, São Paulo, v.1, n.4, p.54-59, Jun. 1986.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira dos professores do ensino primário. In : NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de professores. Porto : Porto Editora, 1992.
- GONDIN, Maria Augusta Drumond Ramos. O projeto Logos II no Piauí: uma análise de programas na formação do professor da zona rural. Rio de Janeiro: PUC, 1982. (Dissertação, Mestrado).
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor, as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de professores. Porto : Porto Editora, 1992.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de professores. Portugal : Porto Editora, 1992. p. 31-61.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS, 1, 1993, Portugal. Linhas de rumo em formação de professores. Portugal : Centro Integrado de Professores da Universidade de Aveiro, 1993.

INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO. Professor leigo no meio rural; desafios dos professores de formação. Belo Horizonte: IRHJP, 1986.

KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard S. Elementos de psicologia. Trad. Dante Moreira Leite, Miriam L. Moreira Leite. 4. ed. São Paulo: Pioneira, Brasília: INL, 1973.

KREUTZ, Lúcio. O professor paroquial. Porto Alegre : Editora da UFSC, 1991.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha. A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior : o fazer é sobretudo criação. São Paulo: USP/FE, 1995. (Tese, Doutorado em Educação).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ; Marli E. D. A. Pesquisa em educação, abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1996.

LUZ, Ana Maria de Carvalho et al. O professor leigo. Cadernos de Educação Política, Salvador : UFBA/Ianamá, 1989.

McLAREN, Peter. Rituais na escola, em direção a uma economia de símbolos e gestos na educação. Petrópolis : Vozes, 1991.

MACLURE, Richard. Misplace assumption of decentralization and participation in rural communities, primary school reform in Burkina Faso. Comparative Education, Bristol, v. 30, n. 3, p. 239-254, 1994.

MENDONÇA, Ana Waleska. P. C. Universidade e formação de professores, uma perspectiva histórica. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 90, p. 36-44, ago. 1994.

MARTINS, Adelino Carvalho. Problemática da formação contínua de professores no contexto da reforma do sistema educativo. Revista Portuguesa de Educação, Porto, v. 1, n 3, p. 99-107, 1988.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Na "didática prática" uma pedagogia das classes trabalhadoras. São Paulo: USP/FE, 1996. (Tese, Doutorado em Educação).

MARTINS, Ricardo C. de Rezende. Habilitação de professores leigos: efeitos sobre custos e desempenho profissional. Fortaleza : MEC: INEP, 1982. 59 p.

MELLO, Guiomar N. et al. As atuais condições de formação do professor de 1º grau. Algumas reflexões e hipótese de investigação. Caderno de pesquisa, São Paulo, n. 45, p. 71-78, maio. 1983.

_____. Magistério do 1º grau, da competência ao compromisso político. São Paulo : Cortez Autores Associados, 1982.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. Universidade formação de professores. n. 4, mar. 1992. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro.

MENEZES, Luiz Carlos de (org.). Professores, formação e profissão. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção formação de professores).

Metodologia da pesquisa educacional. v. 11, n. 1. São Paulo : Cortez, 1989. (Biblioteca da Educação).

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. A secretaria. Brasília, 1994. 27 p.

MONTENEGRO, Antônio. A saga das escolas comunitárias de Olinda e Recife. Educação e Sociedade, São Paulo, n. 24, p.104-109, Ago. 1986.

MORAIS, Gizelda Santana. et al. Professores leigos x professores habilitados. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 59, p. 15-26, nov. 1986.

MOURA, Tania Maria de Melo. Reflexões sobre o papel do educador na sociedade. Revista do Centro de Educação, Maceió, n.1, p. 42-62, jun. 1993.

Moysés, Lúcia Maria Moraes. Formação continuada de professores de alunos-trabalhadores. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 89, p. 76-84, maio. 1994.

NICK, Eva; KELLNER, Sheilah R. de O. Fundamentos de estatística para as ciências do comportamento. Rio de Janeiro : Renes, 1971.

NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

_____. Dos professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de professores. Porto : Porto Editora, 1992.

_____. Profissão professor. Portugal : Porto, 1992.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). A pesquisa em educação e as transformações de conhecimento. Campinas : Papyrus, 1995.

NÓVOA, Antônio. Profissão docente. In : Os professores e sua formação. Lisboa : Nova enciclopédia. 1992, p. 15-33.

OLIVEIRA, Maria Marly de. As faculdades de formação de professores no interior de Pernambuco, processo técnico administrativo. Recife : UFPE/FAE, 1986. Centro de Educação Mestrado em Educação. (Dissertação, Mestrado em Educação).

OLIVEIRA, Vítor; TRINDADE, Vítor. A formação inicial dos professores e as disciplinas de didática das ciências na Universidade de Évora. Revista da Educação, Lisboa, v. 3, n. 2. p. 47-82. dez. 1993.

OLIVEIRA, Washington. Professor leigo, valorização necessária. Inf. Conj. Salvador, v. 4, n. 6, p. 274-275. Jun. 1984.,.

PACHECO, José Augusto. O pensamento e ação do professor. Porto : Porto Editora, 1995.

- PARAISO, Marlucy Alves. O currículo em ação e a ação do currículo na formação do(a) professor(a). Porto Alegre:UFRGS/FAE, 1995. (Dissertação, Mestrado).
- PENIN, Sônia T. de Sousa. A aula, espaço de conhecimento espaço de cultura. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 33-61, jan./dez. 1994.
- PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas. Lisboa : Dom Quixote, 1993.
- PIMENTEL, Maria da Glória. O professor em construção. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- POPKEWITZ, Thomaz S., NÓVOA Antônio (org.). Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa. 1992.
- PORTO, Maria do Rosário Silveira. Imaginário, cultura e escola rural. Em Aberto, Brasília, v. 14, n. 61, p. 24-44, jan./mar. 1994.
- PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté : Cabral Editora universitária, 1997.
- PRADO. Guilherme Durval Toledo. Da busca de ser professor: encontros e desencontros. Campinas: UNICAMP/FAE, 1992. (Dissertação, Mestrado em Educação).

PROJETO NORDESTE nasce cercado de muita discussão. Escola Nova, abril. 1994.

RAMOS, Maria A. D. O projeto Logos II no Piauí: uma análise de programa para a formação de professores leigos de zona rural. Rio de Janeiro: PUC/FAE, 1982. (Dissertação, Mestrado em Educação).

RANGEL, Mary. Ensaio sobre o papel dos profissionais da educação no contexto atual. IN: Congresso de Formação de Professores dos Países de Língua e Expressão Portuguesas, 1, 1983, Avero, 1993.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs). Formação de professores, tendências atuais. São Carlos : EDUFSCar, 1996.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Relatório anual das atividades desenvolvidas pela Diretoria de Capacitação de recursos humanos da SEE/MG, em 1995. Belo Horizonte, 1996.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Relatório de pesquisa descritiva dos cursos emergenciais de licenciatura da SEE/MG, Belo Horizonte, 1994.

Revista Cubana de Educação Superior, n. especial, 1988. p. 53-61.

Revista Cubana de Educação Superior, v. 12, n. 2, 1992.

Revista Cubana de Educação Superior, v. 14, n. 1, 1994.

Revista da Educação Lisboa, v. 5, n. 1 p. 11-25. Jun. 1995.

Revista da Educação Lisboa: Departamento de Educação de F. C. da U. L., v. 5, n. 1. Jun. 1995.

Revista da Educação Lisboa, v. 5, n. 2 p. 33-40. Jun. 1996.

FERNANDES, Rogério. Notas sobre o ensino dos índios entre 1760 e 1770. Revista da Educação Lisboa, Lisboa, v. 5, n. 2 p. 33-40. Jun. 1996.

MESQUITA, Maria Helena; RODRIGUES, David. Estrutura e conteúdos da formação de professores em necessidade educativas especiais. Revista Portuguesa de Educação, 1994, v. 7, n 3, p. 55-72. 1994. I. E. P. Universidade de Minho.

Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Editora Dimensão. Ano I, n. 1, jan./fev. 1995.

ROCHA, Maria da Consolação. Magistério primário, uma fotografia da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação).

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. A análise de necessidades na formação de professores. Porto : Porto Editora, 1993.

ROSA, Carlos Mendes; FAHEIRA, Rita Célia. A professora da zona rural, joguete na mão dos políticos. Nova Escola, São Paulo, n. 55, p. 48-9, mar. 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In : NÓVOA, Antônio (org.). Profissão professor. Lisboa : Porto Editora, 1991. p. 61-92.

SANTOMÉ, R. J. Torres. O curriculum oculto. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora. 1995. (Coleção Escola e Saberes, 3).

SANTOS, Lucíola Licínio de C. Paixão. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. O conhecimento educacional e a formação do professor, questões atuais. Campinas : Papyrus, 1994. p. 27-37 (Magistério, formação e trabalho pedagógico).

_____. A formação do professor em nível de 2º grau: diagnóstico e perspectivas. Belo Horizonte: SEE/MG - DEPE, 1994. 30 p. (mimeo).

_____. Formação de professores e qualidade do ensino. In: Escola básica. Coletânea 5ª CBE. São Paulo : Papyrus, 1992.

_____. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas : Papyrus, 1995.

SANTOS. Lucíola Licínio C. Paixão. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 72, n. 172, p. 318-333, set./dez. 1991.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A vez e a voz dos professores; e contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora, 1994.

SASAKI, Robson. Leigos conquistam com garra uma habilitação adequada ao campo. Nova Escola, São Paulo, v. 5, n. 32, p. 12-19, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico, diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade. 7. ed. São Paulo : Cortez, 1982.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa : Nova Enciclopédia, 1994.

SILVA, Maria Alice Setúbal; LOMÔNACO, Beatriz Penteado. A construção do papel do professor, uma experiência com alfabetizadores. Caderno de Pesquisa. São Paulo, v. 75, p. 71-8, nov. 1990.

SILVA, Rose. Neubauer et al. Formação dos professores no Brasil, um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

_____; DAVIS, Cláudia. Formação de professores das séries iniciais. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 87, p. 31-44, nov. 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O que produz e o que reproduz em educação, ensaios de Sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Medicas, 1992. (Coleção Educação, Teoria e Crítica).

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre : Artes Medicas, 1993. (Coleção Educação, Teoria e Crítica).

_____. O discurso pedagógico da sociologia da educação: crítica da crítica. In : MOREIRA, A. F. B. (org.). Conhecimento educacional e formação do professor. Campinas : Papirus, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula, uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis : Vozes.

SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (orgs). Territórios contestados; o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Campinas : Mercado de Letras, 1996.

SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (orgs). Currículo cultura e sociedade. São Paulo : Cortez, 1994.

SINAGATULLIN, I. M. Training teachers for low-enrollment rural schools. *Pedagogika*, v. 2, n. 3, p. 42-50, Jul. 1994

SIROTA, Régine. A escola primária no cotidiano. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

STALL, Marimar Muller. Os módulos do projeto Logos II, um estudo avaliativo dos elementos e conteúdo. Rio de Janeiro: PUC/FAE, 1981. (Dissertação, Mestrado).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber, esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TESSER, Ozir. A formação da professora "leiga" no Ceará. In: FERRARI, Alceu Ravallo et al. Escola Básica. São Paulo: Papyrus, 1992. (Coletânea CBE).

TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e escola no campo. Campinas : Papyrus, 1993. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

THIOLLENT, Michel J. M. Crítica metodológica, investigação social e inquérito operária. São Paulo: Pólis, 1980.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: historia oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

VALENTE, Maria Odete. A educação, os valores e a formação dos professores. Revista da Educação, Lisboa, v. 5, n. 1. Jun. 1995.

VIEIRA, Sônia. Introdução à bioestatística. Rio de Janeiro: Campus. 1981.

YOSMIKAWA, Shio et al. Treinamento à distância de professores em conteúdos de língua portuguesa. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 18, n. 87/88, p. 44-48, mar./jun. 1989.

WATTS, Alan W. A sabedoria da insegurança. Trad. Celso dos Santos Mayer Rio de Janeiro : Record. 1951.