



Este artigo traz resultados da pesquisa de Mestrado em Educação e outros estudos que realizei correlatos da temática da “professora leiga”, outros olhares, novos interesses de pesquisa, bem como pistas para novas investigações. A pesquisa teve como objetivo analisar a influência de uma formação em serviço na prática pedagógica dessas professoras e 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 fundamentou no conhecimento da proposta pedagógica do Programa de Curso Emergenciais. Para o desenvolvimento dessa pesquisa acompanhei um grupo específico de alunas-professoras que freqüentavam três Cursos de Licenciatura oferecido por esse mesmo Programa. Foram realizadas várias entrevistas semi-estruturadas (antes e depois do processo de formação delas) com o grupo já citado e a equipe técnica da Escola na qual elas trabalhavam e eram orientadas em suas atividades. O estudo teve como resultado mudanças no comportamento pessoal das alunas-professoras quanto aos fatores de segurança/insegurança permeados antes e depois do processo de formação em serviço. Esses mesmos fatores são apresentados e explorados no decorrer deste artigo.

Palavras-chave: “Professora leiga”. Formação de professor.  
Formação em serviço. Saberes e competências.

*This article presents results of research done within a Master's program as well as other studies effectuated on the “Lay professor” theme: other visions, new research interests, as well as lines of investigation. The research aimed at analyzing the influence of ongoing formation in the teaching practice of these teachers and critically contributes to the formation of the “lay professor”. Oriented towards the retrieval of competences necessary for their action as reflexive subjects, and not merely based on the knowledge of the pedagogical proposal of the Emergency Course Programs. For the development of this research, a specific group of student-teachers was accompanied frequenting 3 Licentiate Courses offered by the same Program. Various semi-structured interviews were held before and during their formative process with the above-mentioned group and the Technical team of the School in which they worked and were oriented in their activities. The study found that changes in personal behavior of the student-teachers regarding factors of security-insecurity permeating before and after the process of formation in service. These very factors are presented and explored during the course of this article.*

*Keywords: “Lay professors”. Formation of teachers.  
Formation in service. Knowledge and competence.*

# A Voz da Regente de Classe ou a Voz da "Professora Leiga"?

Maria Cecília de  
Medeiros Abras

Professora da  
Universidade Federal de  
São João Del Rei/MG.  
mcmabras@terra.com.br

O meu objetivo, com este artigo, é refletir sobre as vozes de "professoras leigas"<sup>1</sup>, entrevistadas durante a pesquisa que desenvolvi no Mestrado<sup>2</sup> e informar sobre as contribuições que lhes foram oferecidas por um Curso de Capacitação em Serviço<sup>3</sup>. Para isso, foram analisados os processos de mudança ocorridos

<sup>1</sup> Chamarei de regente de classe daqui para frente todos/as os/as professores/as leigos/as, por não reconhecê-los/las como professor/a. Independente de reconhecer o seu trabalho, o seu papel e ainda as suas contribuições para a educação.

<sup>2</sup> A Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais -FAE/UFMG-1998, teve como resultado mudanças no comportamento pessoal das "professoras leigas" quanto aos fatores de segurança/insegurança permeados antes e depois do processo de formação. Esses mesmos fatores não possibilitou às alunas-professoras as condições necessárias para que elas pudessem refletir e discutir sobre a prática pedagógica criticamente.

<sup>3</sup> O curso de Capacitação docente, ao qual já me referi anteriormente, fez parte de um "Programa de Cursos Emergenciais de Licenciatura", criado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e oferecido em módulos, durante as férias escolares, (nos meses de janeiro e julho) numa parceria com as prefeituras locais e com três Universidades (Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Juiz de Fora, e a Pontifícia Universidade Católica Mina Minas) desde 1984.

na prática pedagógica dessas “professoras”<sup>4</sup> após esse Curso.

O trabalho, de natureza qualitativa, baseou-se nos depoimentos orais de nove alunas-professoras que freqüentaram um Programa de Curso Emergencial, promovido pela PUC/MG em convênio com a Secretaria Estadual de Educação

do Estado<sup>6</sup> onde havia um grande contingente de “professoras leigas”.

A investigação objetivou não apenas conhecer a Proposta Pedagógica dos Programas Emergenciais, mas também contribuir de maneira crítica para o resgate das competências necessárias para atuação da “professora leiga” como sujeito reflexivo.

Este artigo contém resultados decorrentes dos depoimentos das professoras-informantes da minha pesquisa de Mestrado intitulada; “A influência da habilitação em

*O trabalho, de natureza qualitativa, baseou-se nos depoimentos orais de nove alunas-professoras que freqüentaram um Programa de Curso Emergencial.*

de Minas Gerais, bem como de outros membros<sup>5</sup> das escolas em que elas lecionavam e que também contribuíram com seus depoimentos.

As referências teóricas, utilizadas na análise dos depoimentos, fazem parte dos estudos sobre a formação do professor, inseridos na perspectiva sociológica da análise do fenômeno educacional, tratados de acordo com Sacristán (1991), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Shön (1994) enfocando tanto as ações quanto as atitudes dos indivíduos.

O Curso Emergencial se constituiu como um tipo de capacitação para formar “professoras leigas” em serviço para expedir diplomas de Licenciatura Curta e Plena atendendo às necessidades mais prementes de várias regiões

serviço na prática do/a professor/a leigo/a”. O objetivo geral foi analisar o impacto de um Curso de Capacitação Docente, em Serviço, na prática pedagógica da “professora leiga”, que atuava no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries em várias cidades do interior de Minas Gerais.

Tais resultados possibilitaram novos elementos de análise, bem como um novo olhar sobre o trabalho, propiciando elementos de superação, ao indicar pistas de investigação dirigidas aos estudiosos e interessados na temática da “professora leiga”. Entre os elementos de análise, destaco os saberes necessários para formar a professora e que dirigirão novos interesses de pesquisa aos quais venho me dedicando atualmente.

<sup>4</sup> A professora é, para o senso comum, aquela que domina determinada matéria a ponto de poder ensiná-la 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 foi usado por ABRAS (1998) para designar a regente de classe que não possui uma formação específica de 5ª a 8ª séries para exercer suas atividades.

<sup>5</sup> Os outros membros aos quais me referi são os especialistas educacionais (fazem parte desse grupo 04 diretoras, 02 supervisoras e 04 coordenadoras de áreas de ensino) que acompanharam as regentes de classe na escola contribuindo durante toda a investigação ao darem depoimentos orais e gravados sobre avaliação das mesmas durante a atividade escolar.

<sup>6</sup> O trabalho de campo foi realizado numa Escola pública na cidade de Guanhães interior de Minas Gerais, com 09 regentes de classe, das quais 03 se formaram em Licenciatura Curta de Ciências, e as demais, ainda encontravam-se freqüentando o Curso 03 delas o Curso de Licenciatura Plena em História e mais 03 que haviam se formado em Estudos Sociais (Licenciatura curta) e que retornaram para fazer a plenificação em Geografia, ou seja, a Licenciatura Plena.

O Programa de Cursos Emergenciais, desde a sua implantação em 1984 alcançou quase todo o Estado de Minas Gerais até 1998, não dispunha de nenhum tipo de avaliação da eficiência de sua atuação, seus efeitos e/ou ainda algum tipo de resultado relevante para justificar sua continuidade.

Os Cursos de licenciatura, ofertados no Programa, foram 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 Plena.

A ausência de qualquer tipo de avaliação do Programa configurou-se no problema de pesquisa. Tal problema teve sua raiz na prática pedagógica das alunas que freqüentavam os Cursos de Licenciatura ministrados pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)<sup>7</sup>.

Inicialmente, como professora-formadora, comecei a observar que, ao conversar com as alunas a respeito de suas práticas em sala de aula, percebi que elas não faziam conexão alguma entre o Curso Emergencial, freqüentado por elas (como alunas), e a atividade que elas próprias desenvolviam em sala de aula (como regentes de classe). Assim, tomei, como problema de pesquisa, as possíveis mudanças ocorridas na prática pedagógica.

A pesquisa foi desenvolvida na área de Formação de Professor, mais especificamente

Acadêmica e em Serviço. A discussão da investigação pode ser inserida nas propostas educacionais de formação do professor realizadas no Brasil.

De acordo com a produção levantada na área, a formação em serviço foi tomada como uma formação inicial do professor, que geralmente abrange um currículo, considerado obrigatório, com disciplinas fixas, organizadas em forma de grade, exigidas do aluno para a obtenção de conhecimento teórico básico e do título de licenciado.

O estudo feito com as regentes de classe teve a preocupação de que eles assimilassem uma imagem realista da prática pedagógica, buscassem refletir sobre a sua própria ação, bem como compreendê-la através de estágios intensivos e diversificados necessários para a sua formação profissional.

A formação em serviço é também conhecida como formação contínua, por ocorrer na prática escolar em que, no Brasil, o regente de classe participa de cursos de aperfeiçoamento e de treinamento, dentro da própria escola, durante o processo de trabalho.

De acordo com a literatura na área, esse tipo de formação tem como objetivo proporcionar uma melhor formação e/ou aperfeiçoamento, bem como outras experiências, inclusive em outros países (Inglaterra, Portugal, Espanha, e Cuba)<sup>8</sup> que necessitaram da rápida ex-

*O estudo feito com as regentes de classe teve a preocupação de que eles assimilassem uma imagem realista da prática pedagógica.*

<sup>7</sup> Instituição pela qual fui contratada para trabalhar (respondendo apenas a uma demanda fatural de disciplinas exigidas pela área pedagógica, sem direito de fazer intervenções em respostas necessárias à mesma área) nesta capacitação durante cerca de quatro anos e que também atuou em mais de 32 cidades registradas na época em todo Estado de Minas Gerais.

<sup>8</sup> Não poderia deixar de mencionar a importância do Simpósio Internacional intitulado “Reformas Educativas e Formação de Professores. Esse evento contou com a participação de onze países: Portugal, Espanha, Finlândia, Islândia, Hungria, União Soviética, ISRAEL, U.S.A, China, Áustria e Grécia, e reuniu quatorze trabalhos de diferentes autores preocupados com a formação.

pansão do sistema escolar, como pude verificar durante o trabalho de investigação e em Abras (2003).

Essa mesma formação, embora influenciada pela tendência crítica, não propicia orientações para a prática concreta do professor, uma vez que está inserida também em uma proposta de formação em massa<sup>9</sup> que, em geral, é desenvolvida por programas educacionais em todo o território nacional.

Os programas de capacitação, destinados aos “professores leigos”, em geral ocorrem em diferentes estados brasileiros, com propósito e ciclo de vida já definidos. Diferente, portanto, do que o pensamento pedagógico contemporâneo tem valorizado para formar o professor, como o esclarecimento intelectual e seu poder de promover mudanças sociais. Ainda assim, o professor não deve se sentir preso a aspectos apenas cognitivos, mas estar atento a outros aspectos, como bem nos mostra Gramsci (1979). Para transformar a escola, é preciso que o currículo também seja transformador, isto é, que articule em seu eixo não apenas competências técnicas e políticas, mas também fatores de ordem afetiva, emocional e física.

O processo de formação em serviço emergencial se deu como a única saída para tirar essas regentes de classe da condição de “professoras leigas”, bem

levantar as percepções das “professoras leigas” sobre o ensino, os problemas enfrentados no magistério, o impacto do curso e as alterações em sua prática pedagógica.

Foi criado um quadro para visualizar alguns elementos de análise: “as vozes” das “professoras leigas” que pode nos dizer das deficiências observadas nesse Programa e de elementos considerados nessa Proposta de Formação Educacional.

Considerarei na análise dos resultados encontrados que por mais 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 necessidades reais das professoras, encaminharia para o conhecimento de novas práticas pedagógicas.

Entre as atividades de integração para as alunas-professoras considerarei a necessidade de se explorar mais as diversas concepções de prática pedagógica presentes na atuação das regentes de classe e ainda o significado da passagem de “professora leiga” para professora habilitada. Nesta perspectiva, a prática pedagógica se constituiu num elemento significativo para o processo de formação de todas elas, marcada pe-

las inúmeras interações pessoais e profissionais que possibilitou à regente de classe se perceber em diferentes momentos da carreira, e a adquirir a segurança, conhe-

cimentos, habilidades necessárias e outras necessidades para o seu trabalho.

Além disso, foi importante considerar que esses Cursos, como a quase totalidade dos cursos de formação profis-

*A formação em serviço ou contínua, embora influenciada pela tendência crítica, não propicia orientações para a prática concreta do professor.*

como apresentar dados estatísticos positivos em ações de políticas públicas.

A realização do trabalho ocorreu a partir da análise de várias entrevistas semi-estruturadas, com o objetivo de

<sup>9</sup> Formação essa que não propicia um olhar sensível e apurado de realidades pontuais e que pode se prestar em muitos casos a uma formação de pacote pronto e/ou de serviço educacional “delivery” objetivando finalidades as mais diversas.

sional, tem uma estrutura inadequada, pela proposta frágil, quando essa é oferecida ainda que em condições precárias. Uma formação problemática incapaz de tomar consciência da natureza de seu próprio problema e compreendê-lo, no sentido de poder reconduzi-lo. Resultante de “Currículos Normativos” que de acordo com Schön (apud ALARCÃO, 1996, p. 13).

[...] ressaltada que: Instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinadas 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 apresentam como uma estrutura política democrática, livre de atrelações meramente financeira e de força política, e principalmente quando não permitem troca com outras realidades educacionais. Ainda para Alarcão (1996, p. 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, técnico, 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 objetiva, 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, cursos como esses analisados 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 estatística em relação às “professoras leigas”, do que realmente influir na qualidade da educação na região onde estão situados.

*Cursos como os analisados correm o risco de estar funcionando apenas dois meses por ano, sem um planejamento estrutural, e terminarem por oferecer uma formação precária.*

Veja-se agora o quadro *Percepções da regente de classe sobre: qualidades da professora, o ensino e a dinâmica ideais, alterações pessoais/profissionais provocadas durante o Curso de Licenciatura e finalmente problemas e dificuldades enfrentadas na prática pedagógica antes desse curso.*

Ao fazer a leitura desse quadro, podem ser feitas as seguintes observações.

Em relação às qualidades da professora (Coluna 1), 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”, e “interessada em aprimoramento”. Por outro lado, também foram ressaltados aspectos da personalidade ou das qualidades pessoais da professora, como: “sincera”, “amiga”, “autêntica”, “paciente”, “dinâmica”, “consciente” e “carinhosa”. De certa forma, poder-se-ia dizer que a dimensão profissional e pessoal foi contemplada nas respostas. No entanto, é importante observar que poucas professoras apontaram essas duas dimensões, a maioria enfatizou um ou outro aspecto apenas, ressaltando mais o aspecto pessoal.

Sobre o ensino e a dinâmica ideais (Coluna 2), apesar de falarem em uso de material didático etc, continuou a

prevalecer a idéia da aula expositiva como a melhor estratégia de ensino.

Sobre as **alterações pessoais/profissionais provocadas durante o curso**, além das que constam no Quadro (Coluna 3), apresento, a seguir, outras, relacionadas com os **problemas e dificuldades enfrentados na prática pedagógica antes do curso** (Coluna 4).

Pode-se afirmar aqui que a pedagogia e, mais especificamente, a literatura sobre didática e 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 a carreira docente (início, meio e fim), independente de se tratar de “professora leiga” ou professora habilitada em condições estáveis ou não da carreira. Lima (1995, p. 121) indica que a insegurança é tida como um fator natural:

*A literatura sobre didática e formação de professor não tem considerado a questão da "insegurança" nas discussões sobre as dificuldades identificadas nas diferentes fases da carreira.*

**Quadro 1** - Síntese das “vozes” das “professoras leigas” entrevistadas

Entrevistadas	Qualidades da Professora	Ensino e a Dinâmica ideais	Alterações provocadas pessoal /profissional	Problemas e dificuldades enfrentados na prática antes do curso
M	Humano, seguro do conteúdo	Aula expositiva com a participação dos alunos	Antes eu trabalhava muito insegura. Agora tenho mais segurança e liberdade. Ajudou, a me politizar também.	Ter que estudar sozinha e poder aprender conteúdos nos livros trabalhava sem saber onde quer chegar.
A	Corajoso para ir buscar e aprimorar	Aula expositiva com trabalhos em grupos alternados	Altereí minha metodologia de trabalho e sinto mais segura	Falta de confiança na transmissão do conteúdo acomodava. lia os textos e não interpretava e pensava em cumprir todo programa.
C	Sincero e autêntico	Aula expositiva esquema no quadro livro 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.
M	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.
D	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.
I	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.	Eu estava muito presa aos livros didáticos e não sabia selecionar o material.
D	Paciente e dinâmico	Trabalho em grupo.	O que eu achei mais importante, foi o aumento da segurança.	Preso aos livros didáticos. Antes tinha dificuldade de leitura, interpretação. Hoje não.
Z	amigo	Aula expositiva com a 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.
E	Carinhoso, paciente e capaz de dialogar.	Aula expositiva com a 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 segui o programa pegando livros aqui e ali

Creio que esse conflito entre 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.

Uma das depoentes, ao tentar expressar a sua insegurança, deixou registrada a palavra “medo” ao definir melhor a sua condição inicial. Eis a fala da professora M.

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, entrava, mas tremia nas “bases”. (M).

Como o curso ofereceu subsídios para a prática docente, ou até mesmo pela tranquilidade advinda do fato de tal “professora” estar se habilitando, deixando assim de ser uma “professora leiga”, ela deixou de ver a sua prática pedagógica como algo que representava uma ameaça e que a deixava mais insegura e com medo.

A obrigatoriedade de assumir uma prática, na qual ela se cobrava aquilo que ainda não tinha condições de oferecer, trazia tensões para a “professora”. Depois, com a habilitação, essa prática passa a ser mais tranquila, deslocando a ênfase para o processo de ensino-aprendizagem.

Antes eu tinha uma dificuldade enorme de interpretação, hoje não, 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 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! (M).

No que tange à 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, entre outros aspectos. Contudo, essa insegurança poderá reaparecer porque estamos sempre em processo de formação, questionando-nos e sendo questionados. Mas, ainda assim, uma boa estrutura de trabalho poderá contribuir de forma positiva nesse processo, veja-se a posição do professor E.

A nossa escola, na minha opinião tem uma das melhores infra-estruturas 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 são muito boas 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. (E).

O depoimento desse professor deixou claro que essa escola, onde todas as professoras entrevistadas trabalhavam, inclusive ele, tem um certo privilégio na região por gozar de, excelentes instalações, boas condições de trabalho, ambiente amistoso e ainda uma direção interessada, empenhada e de boa formação. Mesmo assim, apesar de fazer todo esse reconhecimento positivo a respeito do local de trabalho, ele não conseguiu fazer o mesmo em relação ao Curso que frequentou. Mencionou, no quadro registrado, que ganhou “um pouquinho mais de bagagem”, ficou

*No que tange à 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.*

“mais confiante e seguro”. Característica identificada em todas as outras “professoras leigas”. No entanto, o professor Eduardo voltou atrás quando disse: “Eu continuo procurando os meus colegas. Sinto mais segurança”.

Outros comentários levantados pelas professoras mereceram destaques, apesar de não serem aqueles aspectos mais recorrentes como os até agora discutidos. D, por exemplo, que fez o Curso de História e lecionava, além dessa disciplina, Desenho Geométrico, queixava-se da falta de prestígio dessa última disciplina: “[...] 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 à Educação Artística e por não ter nota...”. (D).

Os estudos de Michael F. Young (1971, p. 176-177) revelam que os conteúdos gozam de maior prestígio no currículo e que os professores de maior status são os 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) ensinada aos alunos “mais aptos” 3) ensinadas a grupos de aptidão homogênea, que se revelam os mais “bem-sucedidos” com os programas existentes. (MICHAEL F. YOUNG, 1971, p. 176).

Há ainda duas outras implicações que vale a pena explorar: 1) Se os alunos se identificam realmente com esta categorização do conhecimento, 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 possí-

vel 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 se esperar a máxima resistência a qualquer mudança que envolva uma definição da escola do saber que venha a refletir-se nos programas de ensino. (MICHAEL F. YOUNG, 1971, p. 177).

Neste artigo, se por um lado, inevitavelmente, “as vozes” das regentes de classe nos remetem a “uma escuta conclusiva” a respeito do resultado da capacitação que lhes foi oferecida (de mudanças, ocorridas ou não na prática pedagógica, e independente dos depoimentos que temos de toda a equipe técnica e pedagógica não mencionados neste artigo), bem como do acompanhamento que tiveram no local de trabalho (da equipe técnica da escola) durante o seu curso de capacitação.

Por outro lado, “as vozes” dessas regentes de classe nos fazem superar o próprio trabalho de observação em sala de aula, não realizado com o grupo já mencionado, mas realizado também com outras “professoras leigas” numa outra pesquisa (“A construção do conhecimento do/a professor/a leigo/a de Ciências na prática pedagógica: um estudo de caso”)<sup>10</sup> e que me incitou a outras possibilidades de pesquisas, não só como um novo olhar sobre a problemática, já discutida, como também

outros elementos atuais de discussão: os saberes que formam o professor e a constituição do leigo em professor.

As diferentes tendências na for-

*Outros comentários levantados pelas professoras mereceram destaques, apesar de não serem aqueles aspectos mais recorrentes como os até agora discutidos.*

<sup>10</sup> Nessa pesquisa orientei um trabalho de Iniciação Científica, que visou acompanhar 04 professoras (02 formadas em Licenciatura e duas leigas) de ensino de Ciências que lecionavam em uma escola pública na cidade de São João del Rei/MG. O trabalho se deu a partir de observações periódicas durante um ano letivo em sala de aula, buscando perceber as estratégias de ensino utilizadas pelas mesmas professoras, na construção de conceitos específicos a serem ensinados aos seus alunos como parte do conteúdo obrigatório.

mação de professores, seja ela inicial, em serviço ou ainda continuada têm destacado a importância da **prática pedagógica** como um elemento significativo para a formação do docente. De acordo com Fortes (1996, p. 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 próprio.

Destarte, a experiência de pesquisa do Mestrado e a orientação de pesquisa mostrou-me que, a própria prática docente permite e até demanda do professor a construção de um **saber-ser** inconsciente e de um **saber-fazer** urgente, elaborados nas trocas realizadas com seus alunos e com os seus colegas também professores, mas desvinculados da formação recebida. É interessante acompanhar e conhecer esse processo, para perceber como é possível ver que esse professor, mesmo trabalhando dentro da escola, vivendo essa realidade, não consegue fazer conexão alguma entre essas duas experiências de formação. Esse fato não é único e não aconteceu de forma isolada, ele se repetiu também, na mesma ocasião, com aqueles professores que fizeram parte do corpo docente no Programa de Cursos Emergenciais de Licenciatura.

Penso que esse processo ocorreu com alguns dos professores “capacitadores” pelo fato de existir um enorme distanciamento entre seus alunos, que ansiavam por uma habilitação, e eles, que nem se interessavam em saber a que realidades pertenciam seus alunos envolvidos em um processo como esse. Muito diferente também de outros inte-

resses dos professores formadores<sup>11</sup> que acabaram por se envolver de forma mais direta, constituindo assim um terceiro grupo.

Acredito que é preciso, no entanto, destacar que não neguei que os Cursos tenham mostrado influência na prática das regentes. Isso foi constatado nos

*O(a) “professor(a) leigo(a)” é produzido ou fabricado?  
Por quem? E onde (lugar/tempo)? Com que interesse  
ele(ela) vem sendo aceito (quando é inscrito  
nas publicações educacionais)?*

diferentes depoimentos registrados. Julgo, no entanto, que um Programa melhor estruturado pudesse ter um impacto significativo na construção desse processo de formação.

Preocupada com a formação do professor e com outras questões relativas à educação, atualmente tenho um olhar focado nos “saberes necessários para formar a professora primária”. Trata-se de uma pesquisa histórica já em andamento, com que espero poder contribuir para a História da Educação e para a formação de professor, no sentido de ajudar a compreender como se processou a circulação de saberes escolares em Minas Gerais no período de 1940/45.

Um novo olhar sobre a problemática de pesquisa do Mestrado norteia outro sentido de investigação que acredito ser bastante interessante e instigante para desenvolver na pesquisa histórica (a produção histórica do “professor leigo”) e/ou na pesquisa lingüística (“professor leigo” termo ou conceito?) dirigidas aos estudiosos da temática do regente de classe sem habilitação, para poder desvendar a constituição do leigo em professor.

<sup>11</sup> Tomei nesse artigo como professores formadores, aqueles que não só são assíduos, cumpridores de suas tarefas, mas aqueles que problematizam sua prática e que delas fazem questões de investigações e/ou ainda sistematizam suas práticas como forma de trocas, partilhas porque se põem a crescer, acrescer e nunca pertencer a pequenos grupos tiranos.

Não descarto aqui a importância e o investimento desse tema de pesquisa, por isso mesmo trago para pesquisador interessado nessa temática, pistas onde ele deverá procurar desvendar questões como: O/A “professor/a lei-

de impressos educacionais, tendo em vista verificar as implicações educacionais históricas que permitiram o uso de tais termos favorecendo a contradição que eles implicam; identificar, historicamente, a introdução de termos empregados em documentos escritos, o que pode servir como recurso para publicação em livros e periódicos responsáveis pela veiculação de informações e conheci-

*As pesquisas poderão ter como objetivos: analisar as concepções de leigo(a) e professor(a) leigo(a), presentes nos processos de produção e de utilização de impressos educacionais.*

mentos incompletos (quando não conceituados); verificar, do ponto de vista histórico-documental, onde o termo “professor/a leigo/a” surgiu e como foi sendo consagrado; caracterizar os tipos de periódicos e suas implicações para a educação; a utilização e a apropriação do termo “professor/a leigo/a” como conceituação explicativa.

go/a” é produzido ou fabricado? Por quem? E onde (lugar/tempo)? Com que interesse ele/ela vem sendo aceito (quando é inscrito nas publicações educacionais)?

As pesquisas poderão ter como objetivos: analisar as concepções de leigo/a e professor/a leigo/a, presentes nos processos de produção e de utilização

mentos incompletos (quando não conceituados); verificar, do ponto de vista histórico-documental, onde o termo “professor/a leigo/a” surgiu e como foi sendo consagrado; caracterizar os tipos de periódicos e suas implicações para a educação; a utilização e a apropriação do termo “professor/a leigo/a” como conceituação explicativa.

## REFERÊNCIAS

- ABRAS, Maria Cecília de Medeiros. *A influência da habilitação em serviço na prática do/a professor/a leigo/a*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 1998.
- . A “professora leiga” e a sua prática pedagógica. In: Olhando a qualidade do Ensino a partir da sala de aula. IX ENDIPE, Águas de Lindóia, 1998.
- . A constituição do conhecimento do/a professora/a leigo/a de Ciências na prática pedagógica: um estudo de caso. José Gilberto da Silva. *Projeto PIBIC* - Financiado pelo CNPq. Belo Horizonte, MG, 1998. In: VI Seminário de Iniciação Científica-SIC, São João Del Rei/MG: gráfica da UFSJ/MG 1998. p. 22
- . *A influência da habilitação em serviço na prática do/a professor/a leigo/a*. In: VIII Seminário Regional sobre a Formação do Educador, Uberlândia-MG. I Encontro Regional da ANFOP (Pôster)2002.
- . *Os Cursos de formação de professor: destinados ao leigo como fator de manutenção dos mesmos*. In: VIII Seminário Regional sobre a Formação do Educador/ I Encontro Regional da ANFOP.UFU/MG, Uberlândia-MG (Comunicação)2002.
- . A formação em serviço: uma discussão histórica, política e pedagógica. In: *Direito e Cidadania: interfaces científicas sob o olhar da educação*. Speranza França da Mata; Marise Santana da Rocha; Iara Rosa Farias. (Orgs.). São João Del Rei: UFSJ, 2003. 260 p.
- . *A Revista Educando 1940/5: Espaço de representação de saberes necessários para formação do professor primário mineiro*. Pesquisa de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, em andamento. Campo Grande, MS, 2005.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Portugal: Porto editora, 1996.

- COSTA, Maria Antonia Teixeira; RAMALHO, Betania. *Imagens de professora no Rio Grande do Norte nas décadas de 1930-1940*. Natal, RN, ano.
- FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. *A constituição da prática docente na trajetória profissional de professoras da rede municipal de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/FAE, Belo Horizonte, 1996.
- GRAMSC, Antônio. *Os Intelectuais da Cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Instituto Brasileiro de Geografia, 1979.
- LIMA, Maria de Lourdes Rocha. *A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é, sobretudo criação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 1995.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber, esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 04, p. 215-233, 1991.
- YOUNG, Michael F. YOUNG, Michael F. D. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: YOUNG, Michael F. D. (Ed.) *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan, 1971.
- WATTS, Alan W. *A sabedoria da insegurança*. Trad. Celso dos Santos Mayer. Rio de Janeiro: Record, 1951.