

## REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEIGO

Marimar M. Stahl\*

A demanda por educação em nosso país, em crescimento em todos os níveis, leva à necessidade de se contar com recursos humanos suficientemente preparados para fazer face a ela. Como resultado das rápidas e profundas mudanças ocorridas no mundo, têm aumentado as pressões sobre alunos, professores e a própria escola. O sistema escolar, tal como se apresenta, não tem possibilidade de atender à demanda, na medida em que esta é cada vez maior em quantidade e qualidade, o que torna necessária e urgente a busca de alternativas não tradicionais que permitam responder às pressões.

A educação, e conseqüentemente a formação de professores, é um campo em que velhas tradições devem ser superadas, e novas soluções apontadas, principalmente no que tange à formação de professores para a educação fundamental, que tem decisiva influência em todos os outros níveis de educação. É indiscutível, portanto, a necessidade de qualificar, a curto prazo, um elevado contingente de professores, pois qualquer modificação na educação precisará contar com o apoio deles.

Os papéis da escola e do professor devem ser encarados sob a perspectiva das novas relações entre educação e sociedade, pois só com novas características e capacidades poderão ser enfrentadas as rápidas mudanças de forma crítica e participativa e diminuída a defasagem entre o sistema

\* A autora, mestre em educação pela PUC/RJ, é professora e coordenadora da área de tecnologia educacional do Departamento de Educação da PUC/RJ.

educacional e a sociedade tecnológica. A identificação dos novos papéis que os professores são chamados a assumir na sociedade tecnológica exige uma reflexão crítica, que lhes permita posicionar-se numa perspectiva transformadora em relação ao processo educacional e social. O processo de transformação das estruturas econômicas, sociais e políticas exige um professor crítico e sensível às mudanças, comprometido com a verdadeira justiça social.

### Formação e treinamento de professores

Para corresponder às expectativas da sociedade, a formação de professores deve ser orientada para novas tarefas e responsabilidades e para uma atuação efetiva do professor como membro da comunidade e agente de mudança no sistema social.

O crescimento do número de alunos devido a causas demográficas, a pressão social da demanda de ensino, o prolongamento da obrigatoriedade escolar têm afetado a demanda, sempre maior que a oferta, de professores qualificados.

Entre os aspectos de ordem qualitativa que interferem na oferta e na demanda de professores está a atração de novos empregos, melhor remunerados e com melhores condições de trabalho, oferecidos pelo desenvolvimento tecnológico, econômico e social, tornando a profissão de professor, pelo seu baixo *status* sócio-profissional, pouco atraente para os mais capazes. Os dados apresentados pelo INEP indicam a gravidade do problema: "De acordo com dados do próprio MEC, mais de 50% daqueles que se formaram em escolas normais (que são cerca de 1/3 de

todas as escolas de 29 grau do país) não chegam a exercer o magistério. Entre 1955 e 1979 ficou à margem da profissão um contingente de cerca de 600.000 professores habilitados." <sup>1</sup>

A formação de professores deve ser considerada numa perspectiva global, que leve em conta a necessidade de, concomitantemente, habilitar e qualificar os professores leigos, formar novos professores e reciclar os que estão em exercício. Encarando a atualização dos professores como uma das prioridades entre as estratégias para solução da crise da educação, Coombs afirma: "O professor, na maioria das vezes, é preparado para o ensino de ontem e não para o ensino de amanhã, e se por acaso for preparado para o ensino de amanhã, logo se verá impedido de utilizar o seu preparo ao deparar-se com a realidade de seu primeiro emprego. A partir de então seu crescimento profissional é, na melhor das hipóteses, problemático, especialmente se entragar-se ao isolamento de uma escola rural. [...] É claro que os sistemas não se modernizarão sem que todo o modo de formação de professores passe por uma completa revisão, dinamizado pela pesquisa pedagógica, tome-se intelectualmente mais rico e estimulante e vá além da formação pré-serviço para tornar-se uma contínua renovação profissional para todos os professores." <sup>2</sup>

Devem ser buscadas estratégias adequadas para atender às exigências feitas pela sociedade atual, em termos de conhecimentos, comportamentos e atitudes que os professores devem possuir para cumprir os novos papéis que lhes estão destinados na formação de indivíduos aptos a enfrentar uma sociedade em rápida e contínua mudança. Deve-se, pois, considerar que, junto com outras medidas de caráter mais amplo, para fazer face a outros problemas que afetam a educação, como a própria estrutura educacional, e ainda a valorização e a remuneração do professor, há necessidade de pesquisas para identificar conteúdos, métodos e materiais adequados à formação inovadora de professores.

INEP. Síntese do Seminário Sobre Formação do Professor Leigo. Recife, 1985. mimeo.

COOMBS, P.H. A crise mundial da educação. São Paulo, Perspectiva, 1976. p. 238.

Com relação à inovação, Malitza considera que: "Duas grandes classes de aprendizagem podem ser identificadas. Uma é dirigida para a manutenção dos sistemas, É usualmente desligada do contexto, com valores fixos e assumidos, solução de problemas conduzida para a reprodução. A segunda é inovativa, produtiva, sensível ao contexto, com valores mutáveis, invenção de problemas." <sup>3</sup>

A educação tem enfatizado a memorização, a repetição, a imitação, limitando ou mesmo anulando a criatividade. É preciso dar aos professores uma educação adequada à complexidade de situações que não podem ser previstas, uma educação que os leve a pensar, capacitando-os a transferir e aplicar os conhecimentos teóricos à realidade e a buscar um equilíbrio significativo em relação a si mesmo, aos semelhantes e ao mundo. Uma verdadeira educação deve levar o indivíduo a se comprometer com a ação construtiva. Valores como conformidade, imitação e obediência devem ser substituídos por novos valores, como imaginação e iniciativa. Para que o professor seja capaz de uma atuação coerente com essas colocações, alguns princípios devem orientar sua formação, tais como os indicados por Mialaret:

- reconhecer que a formação pedagógica jamais substituirá o saber; não é possível dar formação pedagógica a quem não tem base cultural geral;
- relacionar a formação geral com a pedagógica, bem como a formação pedagógica teórica com a formação prática;
- promover a individualização da formação e a orientação ao futuro professor, partindo da personalidade de cada um. desenvolvendo todo seu potencial, onentando-o para essa ou para outras profissões;
- buscar um isomorfismo entre o tipo de formação recebido pelo professor e o tipo de educação que deverá dar a seus alunos;

MALITZA, M. Learning; the imperative of our time. Rio de Janeiro, 1979. mimeo. Apresentado no Seminário Internacional do Clube de Roma: Os desafios da década de oitenta.

propiciar formação inicial e formação permanente: toda formação deve ser considerada como um elo de uma corrente que se prolongará por toda a vida.<sup>4</sup>

Portanto, a cultura geral que vai servir de base para a formação específica, o desenvolvimento pessoal, o *status* profissional e a correspondência entre o tipo de formação recebido pelo professor e o tipo de educação que ele dará a seus alunos são alguns pontos fundamentais a serem considerados na discussão da formação e treinamento de professores.

Várias tendências, que refletem diferentes concepções sobre a natureza do homem e o lugar que a educação ocupa em sua vida, têm influenciado a formação de professores. Joyces apresenta como principais: a orientação para a interação social, a orientação para o processamento da informação, a orientação para o desenvolvimento da pessoa e a orientação para a competência.<sup>5</sup> Entretanto, qualquer que seja o tipo de formação que o professor receba, a concepção de educação em que se baseia e que transmite aos alunos é um aspecto fundamental, pois é a partir dessa concepção que se desenvolverá o processo educacional. É bastante conhecida, e muito repetida, a afirmação de que os professores tendem a ensinar da mesma forma como foram ensinados. Além disso, a maneira do professor encarar a realidade se revela através de seu modo de ser na atividade profissional.

### A problemática do professor leigo

A existência no Brasil de cerca de 200.000 professores leigos, atuando nas quatro primeiras séries do 1º grau, demonstra a urgência de se buscar uma metodologia adequada a esse tipo de clientela que, localizada

<sup>4</sup> MIAJ-ARET, G. *Principes et étapes de la formation des éducatenrs* In- DE-BESSE, M. & MIALARET, G., eds. *Traitedes sciances pedagogiques-tonction et formation des enseignants*. Paris, PUF, 1978. p.2.

JOYCE, B. *Conceptions of man their implications for teacher education*. In: RYAN, K, ed. *Teacher education*. Chicago, University of Chicago, 1975.

principalmente na zona rural, necessita de um aperfeiçoamento profissional que lhe permita uma ação docente condizente com as necessidades dos indivíduos e da sociedade onde atua.

A análise dos dados da SEEC/MEC (MEC, 1983), referentes ao ensino de 19 grau, demonstra que:

num total de 201.926 estabelecimentos de ensino de 19 grau, 155.217 localizam-se em zona rural; e de 135.908 estabelecimentos de 1ª a 4ª série com apenas uma sala, 128.864 situam-se em zona rural;

num total de 22.598.254 alunos matriculados no 19 grau, 6.401.905 são de zona rural; dos 16.089.731 alunos que cursam de 1ª a 4ª série, 6.124.357 são da zona rural;

num total de 884.257 professores de 19 grau, 206.837 trabalham em zona rural; dos 748.927 professores do sexo feminino, 174.692 atuam em zona rural;

num total de 884.257 professores de 19 grau, 226.247 são leigos (considerados leigos os professores com escolaridade até 2º grau incompleto na habilitação em magistério e 2º grau completo em outra habilitação); dos 151.148 que atuam em zona rural, 113.469 possuem 1º grau incompleto, sendo 94.049 em zona rural.

Esses dados vêm comprovar a necessidade de medidas urgentes, de vários tipos e em vários níveis, para promover a adequada formação do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau, especialmente a do professor leigo. A utilização desse tipo de professor é que tem permitido, em muitos lugares, o funcionamento de escolas, e a impossibilidade de substituí-los por professores devidamente habilitados exige o desenvolvimento de programas com métodos e técnicas apropriados a esse tipo de clientela. Deve-se ter em mente que metodologias são importantes como meios para alcançar os fins, mas não indicam finalidades e valores adequados à realidade de uma dada sociedade, em determinada época.

Demonstrando a preocupação com a formação de professores, a Lei 5692/71 dedicou o Capítulo V, artigos 29 a 40, à formação de recursos

humanos para a educação, determinando que "a formação será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país". Essa mesma lei estabeleceu os mínimos de formação exigidos para o exercício do magistério e determinou que o professor para as quatro primeiras séries do 1º grau deva ter, pelo menos, habilitação específica de 2º grau, em curso de três séries.

Por outro lado, a própria lei, reconhecendo as diferentes realidades brasileiras, admitiu a insuficiência de professores habilitados, prevendo, em caráter suplementar e a título precário, o exercício de professores sem a formação mínima e determinando o desenvolvimento de programas que propiciem a sua qualificação gradual.

O Parecer 349/72, do CFE, também já reconhecia que a situação do magistério não era a ideal e recomendava o desenvolvimento concomitante de dois programas:

- qualificação e atualização dos professores já em exercício;
- formação de novos professores para atender às exigências expressas em lei.

Considerava ainda como tarefa essencial e prioritária a "formação de professores em bases adequadas e em número suficiente para atender à população escolarizável; a habilitação do pessoal despreparado já em exercício — cerca de 43% no antigo ensino primário e 64% no médio, a instituição de incentivos que atraiam para o exercício do magistério o pessoal titulado que não o exerce; a criação de condições de exercício profissional que propiciem a melhoria dos padrões de educação".

A ênfase dada por esses e outros textos legais à formação e ao aperfeiçoamento de professores mostra claramente que o problema do professor leigo não é novo, que certa importância lhe é atribuída, pelo menos a nível de discurso, e que o papel fundamental do professor na educação e no próprio processo de desenvolvimento social é reconhecido. A formação do professor leigo, além de procurar responder às necessidades específicas desses professores, deve considerar as múltiplas variáveis intervenientes, especialmente as de caráter socioeconômico e cultural.

De um modo geral, o professorado leigo está concentrado em locais de difícil acesso de zona rural da Região Nordeste, trabalhando em escolas unidocentes da rede municipal. Em sua grande maioria pertence ao sexo feminino, apresenta idade entre 20 e 60 anos e possui grande número de filhos. Além disso, constitui um grupo muito heterogêneo, em termos de nível de escolaridade anterior, mesmo considerando que a maioria do professorado leigo não possui o 1º grau completo; motivações distintas, diferentes hábitos de estudo e ritmos de aprendizagem e experiência profissional diversificada em tipo e tempo são algumas de suas características.

As condições de vida e de trabalho dos professores leigos bastante adversas e os salários muito baixos exigem deles múltiplas atividades, tanto docentes quanto administrativas, comerciais ou agrícolas, para complementar a renda familiar, ou mesmo para sobreviver, o que configura, em alguns casos, uma "quadrupla jornada de trabalho". A distância dos centros urbanos, a falta de transporte, a baixa renda, as duras condições de vida e de trabalho, levam-nos ao isolamento e desânimo, limitando ou mesmo impedindo a freqüência a cursos de formação e aperfeiçoamento profissional e explicando, ao mesmo tempo, a alta taxa de evasão que costuma ocorrer nos cursos dessa natureza.

Para esse tipo de professor, é necessária uma formação integral, que não se limite à aprendizagem de novas habilidades docentes, pois a instrumentalização para o trabalho só tem sentido se partir de uma formação da pessoa e de uma reflexão sobre a realidade social em que se insere o ato educativo. Na formação do professor leigo é preciso introduzir valores e motivações que possam contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos. É preciso modificar o unilateralismo dos sistemas pedagógicos, cujos métodos preocupam-se apenas com as funções intelectuais e ignoram os sentimentos e percepções.

A formação deve propiciar ao professor o conhecimento de sua própria pessoa e a dos outros, levando-o a confiar em sua experiência vital, ajudado-o a incorporar as idéias colhidas em outros campos. Deve também encorajar a expressão espontânea e a fluência, alimentar a faculdade imaginativa, aguçar a curiosidade do professor por aquilo que o cerca,

levando-o a considerar e procurar idéias que desafiem suas convicções, acolhendo ou rejeitando novas informações, buscando implicações, usando os dados do conhecimento para novas indagações. A formação precisa estar relacionada à realidade e às expectativas pessoais e profissionais dos professores leigos, considerando sua experiência, levando-os a confrontar a teoria com sua própria prática. A reflexão crítica sobre seu próprio trabalho é a forma mais adequada de tornar o professor mais consciente de suas responsabilidades e limitações no processo educacional.

### **Programas de formação do professor leigo**

Vários programas têm sido desenvolvidos na área de formação de professores leigos, mas há enorme carência de informações a esse respeito. As que existem raramente analisam os resultados obtidos.

Entre os programas desenvolvidos podem ser destacados:

- Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, do MEC, em quase todas as unidades federadas;
- Cursos pedagógicos parcelados, das Secretarias de Educação e Cultura do Piauí, Mato Grosso e outras;
- Projeto SACI, do Instituto de Pesquisas Espaciais de São José dos Campos, em São Paulo, desenvolvido no Rio Grande do Norte;
- Treinamento de Professores Leigos, do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária do Rio Grande do Norte;
- Projeto Titulação do Professor Leigo, da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul;
- Projeto HAPRONT, do Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná, desenvolvido também em Alagoas e Espírito Santo;
- Cursos AJURI, da Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas;
- Projeto HAPROL, do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia;
- Habilitação de Professores Leigos, das Secretarias de Educação e Cultura do Amazonas e Sergipe;
- Capacitação e Habilitação de Professores Leigos, da Universidade Federal do Maranhão;

- Curso de Suplência de 1º Grau para Professores Leigos, da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco;
- Projeto de Atualização — Treinamento em Serviço, da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco;
- Projeto TERRA, da Secretaria de Educação e Cultura do Mato Grosso do Sul
- Projeto LUME, da Secretaria de Educação e Cultura de Goiás;
- Curso de Preparação Pedagógica de Escola de Mestre Único, da Secretaria de Educação e Cultura de Santa Catarina;
- Projeto LOGOS II, do MEC, desenvolvido em convênio com Secretarias de Educação e Cultura de 19 unidades federadas.

Muitos desses programas já foram encerrados, enquanto outros continuam a ser desenvolvidos paralelamente a programas locais da mesma natureza.

Verifica-se que, em alguns casos, a duplicação de esforços ocorre pela imposição de pacotes oriundos de órgãos federais, geralmente sem considerar as necessidades locais e regionais ou as experiências em desenvolvimento. Um desses casos é o do Projeto LOGOS II, com atuação paralela a de outros projetos estaduais ou municipais para titulação de professores leigos, e, até, como no Paraná, o da implantação do Projeto LOGOS II e a do HAPRONT, na mesma época, ambos financiados pelo MEC, com objetivos e metodologias muito semelhantes. De qualquer modo, o número de programas evidencia um interesse generalizado em reduzir o grande contingente de professores leigos no país.

As soluções adotadas têm sido as mais diversas, e se, por um lado, esse fato pode ser tomado como preocupação com a adequação às características regionais, na busca de soluções que atendam a necessidade e condições específicas, por outro, a dificuldade de acesso a avaliações dos resultados, se é que existem, ou pelo menos a relatórios que apresentem a execução e os resultados quantitativos, não permite conclusões sobre a validade desses programas como resposta à problemática do professor leigo.

Os métodos adotados por esses programas têm variado muito, e com-

preendem desde o ensino direto no período das férias escolares, o indireto através de tarefas ao longo do ano, como é o esquema usado nos Cursos Pedagógicos Parcelados, até outros que, com pequenas variantes, utilizam módulos instrucionais na etapa indireta; são utilizados também rádio e televisão com materiais gráficos de apoio, como ocorreu no Projeto SACI, rádio, módulos e etapas de ensino direto, como no Projeto HAPROL, e quase exclusivamente módulos instrucionais, com poucas atividades de ensino direto, como ocorre no Projeto LOGOS II e no HAPRONT.

Cada método apresenta aspectos positivos e negativos. No caso dos programas com etapas diretas nas férias escolares, o principal problema é o cansaço dos professores, que, em lugar do merecido descanso, enfrentam um curso em regime intensivo, o que ainda é agravado pelo atastamento das famílias por um ou dois meses. No caso dos programas de ensino à distância, os grandes problemas são oriundos da dificuldade em compreender os materiais, pelo baixo nível de habilidade em leitura e falta de hábito de estudo independente, além da sensação de isolamento e falta de apoio.

Além disso, deve também ser considerado que aos professores não basta apenas ter conhecimentos sobre o ensino. Eles devem ser, principalmente, capazes de utilizar os conhecimentos no desempenho dos comportamentos de ensino adequados, facilitando a aprendizagem de seus alunos. A esse respeito pode ser lembrada a distinção entre o **saber** e o **saber fazer** feita por Gage: "A título de exemplo do **saber**, pode-se citar a aptidão do aluno para enunciar e até explicar a lei de Arquimedes e a de Newton, e para ilustrar o **saber fazer**, suas qualidades de nadador. Se bem que as leis de Arquimedes e Newton expliquem a natação, conhecer essas leis é uma coisa, e saber nadar é outra."<sup>6</sup>

<sup>6</sup> GAGE, N.L. *Évaluation de l'efficacité de l'enseignement et de la formation des maîtres*. Paris, IIEP/UNESCO, 1975. Apresentado no Séminaire L'Évaluation des Asoects Qualitatifs de l'Education.

Deve ainda ser mencionado que um aspecto importante para a formação de professores leigos é a relevância do conteúdo que é veiculado e da visão de educação e da realidade social que é apresentada, de modo que a formação seja valiosa para o indivíduo, em termos de projeto pessoal, e para a sociedade, em termos de projeto social.

É preocupação de muitos educadores a crescente desumanização da educação, em favor de um eficientismo voltado para resultados quantitativos e imediatos, que mantém a tradição de ênfase no cognitivo e no verbal, valores ainda predominantes em nossa educação, e que privilegia esses aspectos em detrimento de outros, indispensáveis à formação do professor.

Estudos avaliativos dos programas que estejam sendo desenvolvidos são necessários para corrigir possíveis falhas, determinar a conveniência de sua continuidade e fornecer subsídios para o desenvolvimento de outros programas. Como enfatiza Stone: "É relativamente fácil defender a maioria dos programas como necessários. Mas a questão que mais nos preocupa é se estes programas são efetivos, ou seja, se eles estão contribuindo significativamente para a resolução do problema em questão."

Além disso, qualquer programa de formação de professores leigos, para ser efetivo, deverá ser acompanhado de medidas que visem ao conjunto do sistema de ensino, regulamentando e valorizando a profissão, desenvolvendo um sistema de supervisão para apoio ao professor, realizando uma assistência efetiva ao educando e, ainda, enfatizando a flexibilidade e a participação em todos os níveis e esferas, não somente na execução, como também na tomada de decisões e na própria configuração do programa, buscando contínuo aperfeiçoamento e estratégias adequadas às diferentes realidades.

<sup>7</sup> STONE, J.H. *A dimensão da aplicação em projetos de Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, ABT, 1980. p.87. (Estudos e pesquisas, 10/11)

## Conclusões

As principais críticas aos programas de formação de professores leigos reconhecem que, esses programas, em sua maioria:

- não consideram a experiência do professor, nem a realidade em que ele trabalha;
- apresentam o magistério como profissão que exige alta dose de sacrifício e abnegação, devendo a questão salarial ficar em plano secundário;
- baseiam-se em uma concepção de educação conservadora, em que predomina a transmissão de informações, não dando margem a questionamentos e reforçando a atitude passiva, ao mesmo tempo que apresentam uma idealização do professor e do seu papel;
- oferecem um tipo de capacitação atraente por seu caráter prático e por facilitar a mobilidade social da classe baixa, justificando-se em termos de resultados mensuráveis de valor econômico;
- apresentam uma visão econômica do homem, encarando a educação como fator de desenvolvimento, orientada só para a formação profissional, e ignorando as estruturas educacionais e sociais em que estão inseridos os professores;
- encaram a educação como fator determinante para a solução dos problemas, sem levar em conta a pressão da realidade sócio-econômica e as condições reais dos professores, criando expectativas de melhoria de vida às quais a educação sozinha não pode responder;
- demonstram preocupação acentuada com a eficiência do processo e sua rentabilidade, sem questionar sua relevância social e a adequação dos resultados às necessidades e interesses dos professores.

Verifica-se que as condições reais do professor estão quase sempre muito distanciadas daquilo que ele propõe aos alunos como ideal de sociedade e realização humana; entretanto, ele continua a encarar do ponto de vista estritamente pedagógico problemas que extrapolam esse âmbito. Quando se considera que as mudanças em educação têm ocorrido mais por pressões externas à escola do que pela atuação dos professores, pode-se aquilatar a responsabilidade dos programas de formação no de-

envolvimento de uma consciência crítica. Tais programas devem tornar os professores capazes de analisar a realidade em que atuam e fazê-los mais preocupados em educar os jovens para reconhecer e julgar os valores que a educação, através da escola, transmite, do que em apresentar conteúdos formais que devem ser ensinados e aprendidos.

Alguns aspectos devem ser considerados na análise ou no planejamento de programas de formação de professores leigos, tais como o de propiciar oportunidades para discussão dos próprios fins da educação, da responsabilidade social do professor, de suas condições de trabalho, seus valores e atitudes. Esses aspectos devem levá-los a uma reflexão crítica sobre a educação recebida e transmitida em uma realidade socioeconômica e cultural concreta.

Quando a educação desconhece a realidade sociopolítica e econômica e pretende resolver problemas de qualidade e quantidade de ensino apenas através de métodos e técnicas cada vez mais sofisticados, corre o risco de justificar-se por resultados quantitativos, ignorando a adequação às necessidades e aspirações das pessoas. Não se pode ignorar que fatores de ordem socioeconômica afetam profundamente a aprendizagem e que nenhuma metodologia, por mais inovadora que seja, poderá resolver problemas que se referem a necessidades básicas do indivíduo, relacionadas à qual idade de vida.

Deve-se considerar que o professorado leigo é composto de profissionais, muitos com vários anos de magistério, e explorar sua vivência, tanto do ponto de vista de valorização de sua experiência quanto do da realidade em que atuam, promovendo a participação dos professores nas tomadas de decisão que vão afetar suas vidas e seu trabalho, e na busca de novas soluções para os problemas educacionais, lembrando a importância da aceitação de qualquer inovação por professores, alunos e comunidade.

Deve ser implantado um sistema de supervisão a nível de sala de aula, de forma a identificar as reais necessidades do professor, apoiá-lo na busca

de soluções para suas dificuldades e avaliar a efetividade do programa de capacitação refletida na prática docente. Deve-se, ainda, analisar criteriosamente a implantação, manutenção ou desativação de programas, de modo que os verdadeiros interesses da educação sejam os norteadores das decisões, integrando as ações dos órgãos municipais, estaduais e federais que promovem cursos de formação de professores leigos, evitando duplicação de esforços e aproveitando melhor os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis.

A educação se encontra inserida num contexto em que é o conjunto dos fatores sociais, econômicos e políticos que irá determinar, segundo os interesses dominantes na sociedade, seu âmbito e suas possibilidades. Essa problemática que envolve tantos aspectos, além do problema específico da escolaridade, exige que os programas de formação de professores tenham um enfoque global que considere todos esses aspectos.

Considerando as condições socioeconômicas dos professores leigos e dos professores em geral, de modo que os programas de capacitação sejam acompanhados de medidas para a valorização e a melhoria das condições de trabalho e da remuneração, impede-se ou, pelo menos, minimiza-se a evasão do magistério por empregos melhor remunerados e/ou socialmente mais considerados.

Além disso, torna-se evidente a necessidade de pesquisas que permitam, com certo rigor científico, determinar o impacto educacional e social dos programas, de forma a evitar que **modismos** ou decisões pouco fundamentadas canalizem os poucos recursos para programas que pouca contribuição possam dar à transformação e humanização da sociedade.

É claro que a problemática do professor leigo está muito ligada a problemas econômicos, pois baixos salários percebidos provocam a evasão da profissão ou o acúmulo de atividades de todo tipo para complementar a renda familiar e **mesmo** para sobreviver. Além disso, as precárias condições de trabalho, especialmente na zona rural, e o baixo nível de

escolaridade contribuem para uma desvalorização social do magistério em geral e principalmente do professor leigo.

Evidentemente os programas de formação de professores não podem solucionar problemas estruturais da própria sociedade. Acredita-se, contudo, que sua relevância está na preocupação em tornar o professor consciente do seu papel e do papel da educação, levando-o a assumir sua responsabilidade como pessoa, como profissional e como agente de mudança social.

#### Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 349/72. Exercício de magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. **Documenta**, Brasília (137): 155-63, abr. 1972.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: \_\_\_\_\_ **Leis básicas** do ensino de 1º e 2º **graus**; leis nos 4.024/61 e 5.692/71. 2.ed. Brasília, MEC, SEPS, 1984. p. 17-30.

COOMBS, P.H. A crise mundial da educação. São Paulo, Perspectiva, 1976.

GAGE, N.L. L'Evaluation de l'efficacité de l'enseignement et de la formation **des** maîtres. Paris, IIEP/UNESCO, 1975. Apresentado no Seminaire L'Evaluation des Aspects Qualitatifs de l'Education.

INEP. Síntese do Seminário sobre Formação do Professor Leigo. Recife, 1985. mimeo.

JOYCE, B. Conceptions of man and their implications for teacher education. In: RYAN, K., ed. **Teacher education**. Chicago, University of Chicago, 1975.

**MALITZA, M.** **Learning**; the imperative of our time. Rio de Janeiro, 1979. mimeo. Apresentado no Seminário Internacional do Clube de Roma: Os desafios da década de oitenta.

MIALARET, G. Príncipes et étapes de la formation des éducateurs. In: DEBESSE, M. & MIALARET, G., eds. **Traité des sciences pédagogiques**. Fonction et formation des enseignements. Paris, PUF,

1978.

SINOPSE estatística da educação básica; 1979/1980. Brasília, MEC, D DD, 1983.

STONE, J. H. **A dimensão da avaliação em projetos de tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, ABT, 1980. (Estudos e pesquisas, **10/11**)